

Rektor i et spenningsfelt: Mellom skolens rammer og forventninger til tilpasset opplæring

Stine Jeppesen og Kersti Kelder



Masteroppgave i tilknytning til LEX-EL-prosjektet ved

Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, ILS

UNIVERSITETET I OSLO

høst 2013

Rektor i et spenningsfelt: Mellom skolens rammer og forventninger til tilpasset opplæring

Copyright Stine Jeppesen og Kersti Kelder

År 2013

Tittel: Mellom skolens rammer og forventninger til tilpasset opplæring

Forfattere: Stine Jeppesen og Kersti Kelder

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

En ansvarliggjøring av skolelederne krever at rektorer har kjennskap til hvordan de skal forholde seg til lovverket. Skolens rektor har det øverste ansvaret for at loven følges, men i skolehverdagen er det mange interesser som spiller inn og det er mange hensyn å ta. I sitt arbeid må rektor forholde seg til styringsdokumenter og utøve skjønn i tolkningen av lovverket som omfatter både forvaltningsmessige bestemmelser og lover knyttet til det pedagogiske arbeidet. I denne masteroppgaven har vi studert hvordan fire utvalgte rektorer ved videregående skoler definerer og tolker tilpasset opplæring jf. § 1-3 i opplæringsloven (oppl. § 1-3). Vi har undersøkt hvilken betydning rammer og forventninger har for rektors opplevelse av eget handlingsrom i skolens arbeid med tilpasset opplæring (TPO).

Med utgangspunkt i J. Møllers (1996) modell har vi basert oss på teori om rektors posisjon i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon. Videre ser vi dette i sammenheng med rammefaktorteori som er utviklet av Lundgren (1986) og Arfwedson (1995), og viser hvordan ytre og indre rammer har betydning for skoleledelse. Rammefaktorer som økonomi, læreplan og lovverk bidrar som føringer for skolens arbeid, mens kulturen ved den enkelte skole er med til å påvirke rektors handlingsrom. Vi har valgt å benytte en kvalitativ metode i form av semi-strukturerte dybdeintervjuer for innsamling av empiri. Intervjuspørsmål ble kategorisert etter temaer, og på det grunnlaget foretok vi en innholdsanalyse av materialet.

Våre funn viser at det eksisterer forvirring rundt innholdet i begrepet og prinsippet TPO i faglitteraturen, hos myndighetene og blant rektorene i studien. Rektorene i denne studien har en tilnærmet likelydende definisjon på TPO, som går ut på at opplæringen skal tilpasses den enkelte eleven, men hvordan og i hvilket omfang varierer. Den organisatoriske differensieringen og individperspektivet synes å dominere i tilpasningen av opplæringen. Til sammenligning ser opplæringslovens § 5-1 (oppl. § 5-1) om spesialundervisning ut til å være klarere å tolke og handle på bakgrunn av. Rektorene i studien opplever at de blir påvirket i sitt handlingsrom av rammene, herunder spesielt økonomi, lærernes holdninger og kompetanse, og samhandling mellom nivåene. Videre synes særlig forventninger fra skoleeier til å virke inn på rektorenes opplevelse av eget handlingsrom. Rektorene vektlegger i ulik grad forskjellige verktøy og hjelpemidler, for eksempel rundskriv eller kartleggingstester, i sitt arbeid med TPO, hvilket synes også å påvirke rektorenes opplevelse av sitt handlingsrom. Selv om man ikke kan trekke generaliserende konklusjoner på bakgrunn av denne studien, kan funnene her gi en pekepinn for videre forskning på feltet.

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært en lang og spennende prosess. Vi startet på studiet i Utdanningsledelse i januar, 2010 og har begge studert ved siden av full jobb. Det har krevd store porsjoner av selvdisiplin, men motivasjonen fant vi gjennom arbeidet med de ulike temaene, som knytter seg til styring og ledelse av utdanning, som vi begge finner svært interessant og nyttig til å utforske nærmere.

Vi ble plassert på den første basisgruppen sammen for fire år siden, og har siden samarbeidet om mange oppgaver og eksamener. Til tross for stor fysisk avstand mellom hjemmene våre, har vi klart å samarbeide godt og effektivt ved å ta i bruk Skype og andre kommunikasjonsformer på internett. Noen ganger har vi sendt hverandre sene eller grytidlige sms-meldinger med viktige innskudd, bare for ikke å glemme å dele det med hverandre. Dette har medført mange interessante diskusjoner som uten tvil har bidratt til å utvide våre perspektiver på feltet i en helt annen grad enn hvis vi hadde jobbet hver for oss. Her vil vi takke ILS for å ha lagt til rette for mye gruppearbeid underveis i dette studieprogrammet.

Våren 2012 ble det åpnet for at masterstudenter som ønsket det kunne søke om å skrive sin masteroppgave i tilknytning til del 2 i det tverrfaglige forskningsprosjektet LEX-EL. Vi søkte og ble med i prosjektet. Dette var en svært god beslutning, har vi siden erfart, da vi på denne måten ble tilknyttet et dyktig og engasjert fagmiljø, som vi har fått muligheten til å samarbeide med via spennende seminarer. Dette forskningssamarbeidet har vi lært enormt mye av og det har bidratt til å skape klarhet for oss i vårt arbeid med prosjektet.

Vi har samtidig fått veldig god oppfølging via våre veiledningsseminarer arrangert av Jorunn Møller og Eli Ottesen. Vi takker masse for dette! En spesielt stor takk vil vi rette til vår hovedveileder på masteroppgaven, Eli Ottesen, som har gitt oss mange konstruktive tilbakemeldinger underveis i prosessen og kontinuerlig motivert oss til videre arbeid.

Vi vil også takke våre fire informanter som tok seg god tid til å svare på våre intervju spørsmål i sin hektiske hverdag, og på denne måten gav oss et godt grunnlag for vår studie.

Vi har gjennom de siste fire årene brukt mange timer ved skrivebordene våre på fritiden. Dette har uten tvil også påvirket våre familier. Dette resultatet har derfor kun vært mulig på grunn av stor forståelse og støtte fra barna på hver vår side - Anne Sofie, Albert, Christopher og Kaspar og våre ektefeller Jonas og Matthew. Tusen takk for at dere oppmuntret oss til

tross for at dere ofte måtte finne dere i at arbeidet med oppgaven ble prioritert om helgene og feriene. Takk til Stine og hennes mann Jonas som satte sitt sommerhus i idylliske omgivelser i Danmark til disposisjon i hele høstferieuka for siste innspurt av oppgaveskrivingen før leveringsfristen. Det var både hyggelig, nyttig, konstruktivt og produktivt å være der sammen, utskåret fra resten av verden med hovedfokus på skrivingen og refleksjonene rundt problemstillingen.

Stine og Kersti

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING,TEMA, PROBLEMSTILLING.....	1
1.1	Innledning og bakgrunn for tema	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
2	BEGREPET TILPASSET OPPLÆRING	4
2.1	Historisk perspektiv på tilpasset opplæring.....	5
2.1.1	Fra organisatorisk til pedagogisk differensiering	5
2.1.2	Fra inkluderende felleskap til individuell tilpasning	6
2.1.3	Fra individperspektivet tilbake til felleskapets rammer	7
2.2	Forskningen viser.....	10
2.3	Vår forståelse av begrepet tilpasset opplæring	12
3	TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	13
3.1	Spenningsforholdet mellom ulike aktører	13
3.2	Rammefaktorer	17
4	METODE	21
4.1	Forskningsdesign	21
4.2	Utvalg og begrunnelse	21
4.3	Informantene	22
4.4	Intervjuundersøkelse	23
4.5	Vår egen rolle	25
4.6	Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.....	26
4.7	Etiske overveielser	27
5	ANALYSE AV EMPIRI	28
5.1	Kort beskrivelse av informantene	28
5.2	TPO: "Hjertebarnet alle snakker om"	29
5.2.1	Rektorenes refleksjoner rundt ulike aspekter ved TPO	31

5.2.2	Sammenhengen og skillet mellom TPO og spesialundervisning	33
5.2.3	Oppsummering	35
5.3	Rammenes betydning i skolens arbeid med TPO	36
5.3.1	Rektors forvaltning av ytre rammer	36
5.3.2	Rektors refleksjoner rundt de indre rammene	41
5.3.3	Tid som rammefaktor - mellom prioritering og tvang.....	42
5.3.4	Rektorenes refleksjoner over eget handlingsrom	44
5.3.5	Oppsummering	46
5.4	Forventningers betydning for arbeidet med TPO	47
5.4.1	Rektors oppfatning av sentrale aktører og deres rolle	47
5.4.2	Rektors oppfatning om sin egen rolle i opplæringen.....	48
5.4.3	Aktørenes forventninger til rektor i arbeidet med tilpasset opplæring.....	49
5.4.4	Lojalitet som dilemma	51
5.4.5	Rektor i et spenningsfelt mellom aktører	52
5.4.6	Oppsummering	54
5.5	Rektors verktøykasse og kilder til kunnskap	55
5.5.1	Juridiske verktøy og styringsdokumenter i arbeidet med TPO	55
5.5.2	Kartlegging som verktøy	56
5.5.3	Elevundersøkelsen	57
5.5.4	Oppsummering	58
5.6	Ingen krav om dokumentasjon	59
5.7	Oppsummering av empirisk analyse.....	60
6	DISKUSJON	63
6.1	Begrepsforvirring?.....	63
6.2	Rammenes betydning for rektorenes opplevelse av eget handlingsrom	67
6.3	Betydningen av forventninger	77
7	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	83
	Litteraturliste	88

Vedlegg / Appendiks.....	93
---------------------------------	-----------

1 INNLEDNING,TEMA, PROBLEMSTILLING

1.1 Innledning og bakgrunn for tema

Å være rektor på en skole er en meget sammensatt jobb. En rektor skal både administrere og lede, motivere og engasjere, på samme tid som han/hun også skal svare for sine valg og handlinger. Krav og forventninger fra forskjellige aktører, både i skolen og utenfor skolen, er noe en skoleleder stadig må håndtere i sitt arbeid. I dette arbeidet må en rektor forholde seg til styringsdokumenter, og utøve skjønn i tolkningen av lovverket, for eksempel opplæringsloven. Welstad (2011, s. 121) peker på at de færreste rektorer har juridisk bakgrunn, som igjen reiser spørsmål om hva som faktisk blir lagt til grunn når ikke-jurister skal forholde seg til loven. Vi kan derfor anta at det fra rektor til rektor utøves varierende skjønn i transformasjonen av rettslige standarder til profesjonell handling. Dette medfører blant annet at paragrafen om tilpasset opplæring tolkes og omsettes ulikt. Rettslige standarder i møte med profesjonelt skjønn er derfor et svært aktuelt tema med tanke på samspillet mellom styring og ledelse av skolen, samt stadig større krav til å legge frem dokumentasjon.

Vi ønsker i denne masteroppgaven å få et innblikk i hvordan deler av opplæringsloven blir tolket og implementert lokalt med utgangspunkt i skolens rammer og ulike forventninger. Vår erfaring er at det kan være utfordrende for skolene å etterleve opplæringslovens paragrafer i hverdagen. Mange av paragrafene åpner rom for tolkning. Skolens rektor har det øverste ansvaret for at loven følges, men i skolehverdagen er det mange interesser som spiller inn og det er mange hensyn å ta. Rektor må forholde seg til ytre og indre rammer, samt forventninger fra ulike aktører både innenfor og utenfor skolen. Vi har gjennom både erfaring og arbeid med ulike temaer på studiet fått kjennskap til, hvordan rektor fort kan havne i et spenningsforhold mellom ulike parter.

Masteroppgaven vår er knyttet til et tverrfaglig forskningsprosjekt LEX-EL, ved Det utdanningsvitenskapelige og Det juridiske fakultet ved UiO, som undersøker hvordan ledere på ulike nivåer i skolen fortolker og håndhever utvalgte paragrafer i opplæringsloven, herunder § 1-3 om tilpasset opplæring (oppl. § 1-3), § 5-1 om spesialundervisning (oppl. § 5-1) og kapittel 9A om det psykososiale miljøet (oppl. kap. 9A). Prosjektet skal bidra til å kaste lys over ledelsens forvaltning av disse utvalgte paragrafene i opplæringsloven, samt i hvilken grad det utøves skjønn i møtet med rettslige standarder. På denne måten vil

forskningsprosjektet LEX-EL også være med til å styrke den forskningsbaserte kunnskapen om blant annet tilpasset opplæring i skolen, som vi vil konsentrere oss om i vår oppgave.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne oppgaven tar vi for oss skoleledernes tanker om og håndtering av tilpasset opplæring med utgangspunkt i opplæringslovens § 1-3 (oppl. § 1-3)¹. Vi er inspirert av L. Grongstads "Juss i skolehverdagen" (2009) og hans betraktninger rundt opplæringslovens regler om tilpasning i undervisningen. Grongstad mener at kravet om tilpasning og oppfølging i opplæringssituasjonen deles i to – et krav basert på skolens generelle plikt til å tilby tilpasset opplæring, og et krav basert på en individuell rett til spesialundervisning. Retten til spesialundervisning kan etter opplæringslovens § 5-1 ses på som en forlengelse av prinsippet om tilpasset opplæring i § 1-3 (Grongstad, L. 2009, s. 52). Dermed kan disse to paragrafene i prinsipp ses i nær sammenheng med hverandre. Grongstad mener at det er for mange elever som får enkeltvedtak om spesialundervisning, når dette muligens kunne ha blitt unngått ved bedre tilpasset ordinær undervisning. Han mener at forandret praksis og prioriteringer på den enkelte skole kan utgjøre en stor forskjell med tanke på å ivareta kravet om tilpasset opplæring. Selv om det i utgangspunktet er lærerens ansvar å drive undervisning som er tilpasset den enkelte elev, er det likevel rektor som har det overordnede ansvaret for å sørge for at det skjer. I den sammenhengen eksisterer det en rekke forventninger av ulike karakterer til rektor fra mange parter i relasjon til skolen. Skoleeier, lokalsamfunn, foreldre, lærere og elever kan ha hver sine til tider motstridende forventninger til rektors rolle i relasjon til opplæringen. I tillegg til de ulike forventningene som kan påvirke rektors handlingsrom, er det flere gitte rammer som en rektor skal forholde seg til. Med dette som utgangspunkt velger vi å se nærmere på følgende problemstilling:

Hvilken betydning har rammer og forventninger for rektors opplevelse av eget handlingsrom i skolens arbeid med tilpasset opplæring?

For å besvare denne problemstillingen vil vi innledningsvis se nærmere på selve begrepet *tilpasset opplæring*. Tilpasset opplæring (heretter forkortet som TPO) ser ut til å være et

¹ Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) § 1-3. Tilpassa opplæring og tidleg innsats. Føyd til med lov 20.juni 2008 nr.48 (ikr.1.aug. 2008, etter res. 20. juni 2008 nr.621)

problematisk begrep og prinsipp i norsk skole, og vi vil i kapittel 2 belyse bakgrunnen for denne problematikken. Vi velger å behandle begrepet og prinsippet om TPO med utgangspunkt i opplæringslovens § 1-3 (oppl. § 1-3), og ser på hvordan rektorene i vår studie tolker denne paragrafen.

Vi tar utgangspunkt i forskning som framhever kompleksiteten i arbeidet til rektorene, der rammer og forventninger er sentrale elementer i relasjon til det daglige arbeidet. Blant andre har Møller (1996) belyst motsigelsesfylte forventninger til rektors arbeid. Arfwedson (1995) har forsket på kompleksiteten mellom indre og ytre rammesystemer og hvordan disse kan ha innflytelse på arbeidet ved den enkelte skole. På bakgrunn av dette vil vi undersøke hvordan premissene for den enkelte skole og rektors handlingsrom kan avhenge av de statlige og kommunale rammene som regler og lover, styringsdokumenter, økonomiske ressurser, læreplaner, nasjonale vurderingssystemer, men også de lokale rammene på skolen som elevgrunnlaget, tid og kultur. Vi vil se på hvordan samhandling mellom sentral og lokal styringsnivå utspiller seg på de utvalgte skolene i vår studie og undersøker hvilken betydning både ytre og indre rammer og ulike forventninger har for rektors opplevelse av sitt handlingsrom i skolens arbeid med TPO.

Vi besvarer vår problemstilling ved hjelp av følgende fire forskningsspørsmål:

- Hvordan tolker rektor § 1-3 i opplæringsloven?
- Hvilke ytre og indre rammer framhever rektor som særlig viktig i arbeidet med tilpasset opplæring og på hvilken måte?
- Hvilke forventninger oppfatter rektor som særlig viktig med tanke på tilpasset opplæring og på hvilken måte?
- Hvilke verktøy og hjelpemidler fremhever rektor som viktige i arbeidet med tilpasset opplæring?

Oppgaven er delt i syv kapitler. Etter innledende kapittel 1 tar vi for oss begrepet *tilpasset opplæring* i kapittel 2 for å vise utfordringene dette begrepet tilbyr i en historisk sammenheng. I kapittel 3 beskriver vi vårt teoretiske utgangspunkt for denne oppgaven. Kapittel 4 er en metodebeskrivelse og kapittel 5 er en analyse av det empiriske materialet, som vi har samlet inn ved hjelp av intervjuer. I kapittel 6 diskuterer vi empirien presentert i kapittel 5 i lys av teori presentert i kapittel 3, og kapittel 7 er en oppsummering og konklusjon av denne studien.

2 BEGREPET TILPASSET OPPLÆRING

I lyset av problemstillingen i denne oppgaven finner vi det viktig å se nærmere på ulike utfordringer, som knytter seg til tolkningen og forståelsen av TPO som begrep og prinsipp for opplæringen. I dag er TPO et juridisk begrep i opplæringsloven, men siden begrepet opp gjennom årene har blitt brukt i forskjellige sammenhenger, vil en definisjon bidra til å øke begrepsvaliditeten i oppgaven vår.

TPO er et sentralt begrep og prinsipp innen norsk skole, som det er forsket mye på (Haug, 2012, Dale, 2008, Bjørnsrud & Nilsen, 2012, Grongstad, 2009, Jenssen & Lillejord, 2009). Forskingen fremhever kompleksiteten og motsetningene som eksisterer både i forståelsen av og i arbeidet med TPO.

Begrepet står nedfelt i opplæringslovens § 1-3 (oppl., 2008) og er formulert som et krav til skolene. Her står det at *"opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten"*. TPO er imidlertid ingen individuell rettighet, som elevene har, men det er en plikt som påhviler skolene generelt. I Utdanningsdirektoratets veileder for spesialundervisning fra 2009 står det i kapittel 4.3.3. (s. 19) om TPO at skoleeier har en plikt til å legge til rette opplæringen slik at det tas hensyn til den enkelte elevens evner og forutsetninger. TPO ble flyttet fra paragrafen om spesialundervisning til en egen paragraf i 2008 for å fremheve dette som et gjennomgående prinsipp for hele opplæringen. Samtidig innførte man i loven en tilføyelse om tidlig innsats, som spesielt er rettet mot grunnskolen. Da vi har valgt å undersøke forholdene i videregående skole vil vi imidlertid ikke legge vekt på tidlig innsats i denne oppgaven.

Med dette som bakgrunn vil vi først presentere tilpasset opplæring i et historisk perspektiv og gi et lite innblikk i hva myndighetene mener om dette begrepet og prinsippet sammenlignet med begrepet *spesialundervisning*. Deretter tar vi for oss forskning som finnes rundt dette. Til slutt i dette kapitlet vil vi komme fram til vår forståelse av begrepet med utgangspunkt i den presenterte historikken, forskningen og myndighetenes intensjoner.

2.1 Historisk perspektiv på tilpasset opplæring

2.1.1 Fra organisatorisk til pedagogisk differensiering

TPO som prinsipp i norsk skole har utviklet seg over tid. På 1960-tallet og i begynnelsen av 70-tallet dreide dette prinsippet seg stort sett om organisatorisk differensiering der elevene, spesielt i videregående skole, var samlet i homogene grupper (Dale, 2008, s. 220-231). Dersom man hadde plassert elevene i den riktige gruppen, var tankegangen at man ikke trengte ytterligere tilpasning av lærestoffet. I følge Dale var det derfor mange barn som allerede i tidlig alder fikk stempelet ”teoretiker” eller ”praktiker”.

Etter hvert på 70-tallet forventet myndighetene at skolens praksis skulle forandres fra organisatorisk differensiering til pedagogisk differensiering innenfor fellesskapet. (Haug, 2012, s. 19) I følge Jenssen og Lillejord (2009) kom en viktig skillelinje for TPO med lovendringene i 1975, da spesialskoleloven opphørte som egen lov og ble integrert i grunnskolelovens § 7-1: " Alle elever har rett til å få opplæring i samsvar med dei evnene og føresetnadene dei har". Denne gangen var det først og fremst elever med minoritetsbakgrunn og særskilte behov som skulle integreres i den ordinære grunnskolen. TPO ble i denne integreringsprosessen sett som en del av det spesialpedagogiske arbeidet (Jenssen og Lillejord, 2009). Tanken var at elevene skulle arbeide med ulikt lærestoff i en og samme klasse (Dale, 2008, s. 220).

Slik ble imidlertid ikke praksis i virkeligheten, der man fortsatte å benytte seg av organisatorisk differensiering. Tross prinsippet om integrering, ble de svake elevene tatt ut av klassefellesskapet og fikk spesialundervisning i små grupper. (Fosse, 2011, s. 31). TPO var da likestilt med spesialundervisning og pedagogisk differensiering ble i praksis likevel gjennomført via organisatorisk differensiering og segregerte tiltak.

I den videregående skolen ble verken uttrykket eller prinsippet pedagogisk differensiering brukt. Der var tankegangen at den faglige differensieringen skjedde gjennom elevenes valg av linje og dermed ble differensieringen i den videregående skolen i praksis fortsatt organisatorisk. Lærerne på videregående skole behøvde ikke utvikle kompetanse i differensiering innenfor gruppen (Dale, 2008, s. 222). Oppsummert ble TPO på 1970-tallet fortsatt praktisert som organisatorisk differensiering til tross for at normen var pedagogisk differensiering (Fosse, 2011, s. 29). I følge Dale var det mange lærere, i både ungdomsskole og videregående skole, som helt frem til slutten av 1990-tallet forestilte seg at TPO var for de

som ikke klarte å tilpasse seg fagene (Dale, 2008, s. 231).

2.1.2 Fra inkluderende felleskap til individuell tilpasning

Begrepene TPO og spesialundervisning ble brukt som tilnærmet synonymer også på 80-tallet, blant annet i St. Meld. 62 (1982-83), s.19 (Jenssen og Lillejord, 2009).

Tidlig på 90-tallet ble det gradvis større fokus på inkludering i felleskapet og tilpasningen skulle finne sted innenfor et felleskap. Dette innebar blant annet at elever med særskilte opplæringsbehov skulle delta i det sosiale, faglige og kulturelle felleskapet på en likeverdig måte: ”Behovet for individuelle utfordringer skal balanseres mot nødvendigheten av felles opplevelser og erfaringer i en inkluderende skole”. (St.meld. nr. 29, 1994-95, s. 23).

Utover 90-tallet trådte individet gradvis tydeligere fram samtidig som felleskapet fortsatt ble tillagt vesentlig betydning i opplæringen. Selv om inkluderingstanken videreførtes, ble den enkelte eleven satt mer i sentrum. Tilpasset opplæring gjaldt alle elever, ikke bare noen få. Videre fremgikk det av St. Meld. 23 (1997-98), *Om opplæring for barn unge og voksne med særskilde behov*, at opplæringen fortrinnsvis skulle skje innenfor klassens rammer. (Jenssen og Lillejord, 2009). Samtidig pekte St.meld. nr. 25 (1998-99) på viktigheten av pedagogisk differensiering: ”Da elevgruppen er svært sammensatt er det vanskelig å finne ordninger som er fullt ut dekkende for alle grupper” (kapittel 5.7.). Denne konkrete uttalelsen var basert på språklige utfordringer i en klasse og refererte til elever med ikke-norsk språkbakgrunn, men den er et bra eksempel på den generelle sammensetningen av elever og problemstillinger i norsk fellesskole. Fosse (2011) peker også på at det i R94 og R97 var et mye tydeligere fokus på det enkelte individ og at lærerens oppgave var ”å motivere og veilede individet i hennes personlige utvikling” (s. 46). Det hadde ikke tidligere vært samme tydelige fokus på lærerens oppgave relatert til det enkelte individ utover det som knyttet seg til spesialundervisning.

I St.meld. nr. 28 (1998-99) var fokus på individet enda mer markant og tydelig og i kapittel 2.3. stod det blant annet at arbeidet med å gi elever og lærlinger likeverdig opplæring må ta utgangspunkt i evner, forutsetninger, bakgrunn og interesser hos den enkelte. Begrepet likeverdig opplæring viste til at elever med forskjellig bakgrunn og forutsetninger måtte undervises og veiledes forskjellig for å oppnå samme muligheter og resultater.

Høsten 2001 ble tilpasset opplæring et hovedtema i Kvalitetsutvalgets arbeid². I dette arbeidet ble individets motivasjon og behov sett på som en forutsetning for å bedre den enkeltes læringsutbytte og heve kvaliteten i skolen (Jenssen og Lillejord, 2009). Samtidig ble det vist til at det var vanskelig å dokumentere effekten av ressurskrevende spesialundervisning. Kvalitetsutvalgets forslag var å fjerne retten til spesialundervisning og satse på bedre tilpasset opplæring isteden. Politikerne aksepterte imidlertid ikke dette da de mente at det måtte eksistere klare individuelle rettigheter for å ivareta behovet for de elevene som ikke fikk tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen.

Resultatet ble derfor isteden at det i St.meld. nr. 30 (2003-04) ble gitt klare føringer for at spesialundervisning skulle være forbeholdt bare et fåtall elever (Hausstätter og Nordahl, 2013, s. 191). TPO og differensiering fikk et mer individuelt preg. I følge St.meld. nr. 30, 2003-04, s. 25 skulle opplæringen differensieres og tilpasses den enkelte elev. Man kan derfor argumentere for at skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning på denne måten ble mindre klart.

2.1.3 Fra individperspektivet tilbake til felleskapets rammer

Etter regjeringsskifte i 2005 ble fokus på felleskapet enda mer markant og individualiseringen ble tonet ned (St.meld. nr. 31, 2007-08). I denne perioden kom for eksempel en politisk erkjennelse av at tilpasset opplæring opplevdes som vanskelig å praktisere. I denne meldingen ble det påpekt at det hadde skjedd en uheldig tolkning av tilpasset opplæring som medførte en for sterk individualisering (Jenssen og Lillejord, 2009).

I Kunnskapsløftets (LK 06) del om prinsipper for opplæringen står det at ”Alle elevar skal i arbeidet med faga få møte utfordringar som gir dei noko å strekkje seg mot, og som dei kan meistre på eiga hand eller saman med andre. Det gjeld også elevar med særlege vanskar eller særlege evner og talent på ulike områder.” Fellesskapet med andre elever er fremhevet som en viktig ressurs i læringsarbeidet. Innen samme gruppe eller klasse, og i samme tidsrom,

² Kvalitetsutvalget ble nedsatt av Stortinget i 2001. Utvalgets mandat var å vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen. I utvalgets hovedinnstilling ble det blant annet foreslått forsterket tilpasset opplæring til alle.

skal lærerne dermed sørge for støtte og utfordringer til alle elever uansett faglig nivå og forutsetninger. Det er fortsatt et individuelt perspektiv, men det har gradvis blitt tonet ned til fordel for verdiene og viktigheten i felleskapet. (Jenssen og Lillejord, 2009). Imsen (2006, s. 342) hevder at LK 06 er et forsøk på å gjøre denne balansen enklere gjennom mindre detaljstyring av innholdet, med tydeligere fokus på mål, som skal kunne oppnås gjennom bruk av ulike metoder innen samme gruppe eller klasse. Dermed skulle det være skapt rom for bedre tilpasset opplæring gjennom metodedifferensiering, tempodifferensiering og innholdsmessig differensiering. Fosse (2011, s. 48) skriver at ”det overordnede prinsippet for skolen i K06 er fortsatt å opprettholde retten til en likeverdig utdanning gjennom en tilpasset opplæring. Samtidig peker Fosse på at TPO i høy grad retter seg til selvstendige og tilpasningsdyktige elever, da mye ansvar for læringsprosessen legges på elevene, og at det er lite fokus på elever med spesielle behov.

I 2008 flyttet man tilpasset opplæring fra § 1-2 til en egen bestemmelse i § 1-3 (oppl. §1-3) og samtidig ble tidlig innsats fremhevet i loven. Dette kunne tolkes som større fokus på individet igjen, men hensikten var å løfte fram dette prinsippet, slik at det i høyere grad fremstod som et virkemiddel og ikke et mål i seg selv til å oppnå målene i læreplanen. Til tross for at tilpasset opplæring i likhet med spesialundervisning dermed er nedfelt i en egen lovparagraf i opplæringsloven, kan § 1-3 (oppl. § 1-3) ikke brukes i rettssammenheng på samme måten som § 5-1 (oppl. § 5-1) om spesialundervisning. § 1-3 om tilpasset opplæring (oppl. § 1-3) er ikke en rettighetsbestemmelse på lik linje med spesialundervisning, men er derimot en formålsbestemmelse (Welstad, 2011). Med en formålsbestemmelse uttrykker lovgiver hvilke verdier som skal prege et bestemt område som loven dreier seg om. Opplæringslovens § 1-3 handler helt grunnleggende om at alle elever, både de som har spesielle behov og alle andre elever, skal oppleve at opplæringen i skolen tilpasses dem og deres forutsetninger. Welstad (ibid. s. 142) peker imidlertid på at verdiene i slike formålsparagrafer kan være vanskelig å etterleve fullt ut i praksis. Opplæringslovens § 1-3 om TPO er nettopp et eksempel på formålsbestemmelse, grunnet dets plassering i lovens paragraf 1 (ibid. s. 143). Til sammenligning er ordlyden i opplæringslovens § 5-1 om spesialundervisning mer konkret. Denne rettighetsbestemmelsen sier at eleven som ikke har tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen **har rett til** spesialundervisning. Hvilke tiltak skolen klarer å sette inn henger imidlertid sammen med ressursene, både økonomiske og faglige, som den enkelte skole har tilgjengelig (ibid. s. 143).

Denne strukturen på loven understreker perspektivet på individet som en del av fellesskapet, da kun paragrafen om spesialundervisning sikrer individuelle rettigheter. I paragrafen om tilpasset opplæring er det ikke tale om individuelle rettigheter, men om TPO som grunnleggende prinsipp for opplæringen. LK 06 er dermed i tråd med intensjonene i § 1-3.

Et sentralt spørsmål i St.meld. nr. 18 (2010-2011) er hvordan man skal forstå opplæringslovens tekst i § 1-3 (oppl. § 1-3) om evner og forutsetninger. Ved å forstå evner og forutsetninger i et individuelt perspektiv vil det være naturlig å organisere opplæringen i ulike klasser/grupper etter elevenes faglige interesser eller nivå. Tanken bak dette er at skoleflinke elever da vil få større utfordringer, mens de som henger etter får muligheten til å repetere stoffet og kan utvikle seg videre. Imidlertid refereres det i denne meldingen også til Dale og Wærness (2007) sin artikkel hvor det understrekes at varig differensiering blant annet bidrar til at lærere utvikler bestemte forventninger til elevene og ofte vil stille mindre krav til de elevene som i utgangspunktet oppfattes som svake og større krav til de sterke, samtidig som elevene i en gruppe uansett gruppesammensetning vil utvikle seg i forskjellige retninger da utviklingen ikke er statisk. Videre vises det i denne meldingen til internasjonal forskning, deriblant forskningen til Jenner fra 2004, som påpeker at høye forventninger til læring er en avgjørende forutsetning for at barn og unge skal lære. På bakgrunn av forskningen som myndighetene i denne meldingen viser til mener myndighetene at det er lettest å opprettholde høye forventninger til alle elever innenfor en heterogen gruppesammensetning og derfor skal man i følge opplæringslovens § 8-2 til vanlig ikke organisere undervisningen etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet (St.meld. nr. 18, 2010-2011, s. 29). Dette er også bakgrunnen for at tilpasset opplæring i norsk skole etter intensjonen skal gjennomføres i form av pedagogisk og ikke organisatorisk differensiering.

I St.meld. nr. 18 (2010-2011) vektlegges inkludering, solidaritet og den enkeltes rettigheter til utdanning og skolens krav til å gi tilpasset opplæring. Det presiseres at spesialundervisning er en rettighet for de som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Samtidig gjøres det helt klart at Kunnskapsdepartementet mener at skolene må gjøre en større innsats for å tilpasse opplæringen og dermed unngå spesialundervisning i det omfanget som er tilfellet i dag.

2.2 **Forskningen viser**

Det finnes fortsatt forholdsvis lite kunnskap om hvordan TPO forstås og praktiseres, men ut i fra de tilgjengelige studiene rundt temaet er det grunn til å anta at tilpasningen til elevenes evner og forutsetninger kun skjer i en begrenset grad. Bachmann og Haug (2006) har utarbeidet en forskningsrapport som gir en oversikt over forskning om TPO. Utgangspunktet for rapporten er at det i styrings- og reformdokumentene synes å være ganske stor enighet om at tilpasset opplæring er en opplæring som passer til den enkelte elev, mens hvordan dette bør gjøres best mulig for flest mulig ikke kommer like tydelig fram. Bachmann og Haug (2006) begrunner dette blant annet med begrepets opprinnelse, der TPO først ble hentet fram som begrep i en politisk sammenheng, og at slike begreper alltid er en utfordring for forskning og pedagogisk praksis da de ofte er definert uklart. De påpeker hvordan forskningen på dette område ikke har studert spenningene i begrepet, som går på ubalansen i forholdet mellom individ og felleskap (ibid.). De fleste studiene har i følge Bachmann og Haug (2006) hatt en ganske ensidig fokus på det individuelle aspektet. Hovedkonklusjonen til Bachmann og Haug (2006) er at det er behov for forskning som i større omfang studerer hvordan lærerne i skolen forstår og praktiserer begrepet tilpasset opplæring. I den sammenhengen finner vi det også spesielt interessant å se på hvordan ledelsen forstår og praktiserer begrepet og prinsippet.

Også Britt Oda Fosse (2011, s. 50) påpeker at studiene som finnes i mindre grad har fokus på begrepskompleksiteten. I følge Fosse har heller ikke elevenes erfaringer fra skolen fått særlig plass og oppmerksomhet i denne forskningen. I den forbindelse har Reidun Tangen i sin artikkel i boka *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring* (Tangen, 2010) vist til eget forskningsprosjekt fra 2008-2009 om elevsamtalenes betydning for tilpasset opplæring. Ved hjelp av dette kontaktlærerprosjektet fra fire videregående skoler i ett fylke er det blitt vist til hvordan elevsamtalene blant annet kan i tillegg til økt motivasjon og læring, tjene som et viktig redskap for tilpasning av undervisningen.

Forskning viser videre at tilpasset opplæring ofte blir utført som variasjon i individuell hjelp til enkeltelever heller enn differensiering av innhold og vanskelighetsgrad i oppgaver eller måten å organisere elevene på i klassen. (Bachmann & Haug 2006; Fosse 2011, s. 51). Hvorvidt dette er et resultat av begrepskompleksiteten og forvirringen rundt begrepet og prinsippet om TPO er imidlertid usikkert, men ledelsen spiller en viktig rolle i både tolkningen og den praktiske omsetning av TPO.

I en masteroppgave i spesialpedagogikk fra 2012, Tilpasset opplæring i spenningsfeltet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning, sier Risløw at felles definerte kompetansemål uavhengig av elevenes forutsetninger eller behov, fører til økt behov for spesialundervisning da dette ofte oppfattes som løsningen på problemet av lærere. (Risløw, 2012, s. 80) Risløws funn tyder på at realisering av TPO som ivaretar både den enkelte og forholdene i fellesskapet, avhenger av hvordan de tilgjengelige ressurser blir disponert. Informantene i hennes studie opplever en stor avstand mellom TPO i følge intensjonen, som de forstår den, og det som er realistisk gjennomførbart innenfor dagens klasseromspraksis og rammebetingelser.

Arbeidet med rammebetingelser er imidlertid en ledelsesoppgave og rektor har det overordnede juridiske ansvaret. Rektor har ansvar for tilretteleggingen av opplæringen generelt, ansvar for enkeltvedtak som treffes i forbindelse med spesialundervisning og ansvar for disponering av økonomiske midler og menneskelige ressurser ved den enkelte skole. Hovedtendensen i de siste 30 årene i følge Langfeldt (2006) er at rektor har fått et økende ansvar for å motivere og trekke med ulike aktører i skolesamfunnet, og det forventes at rektor skal bidra til oversetting av statlige styringssignaler, slik at det skaper felleskap og vekst (s. 57).

Bachmann og Haug (2006) mener at TPO kan formidles til skolens praksis via ulike reformtiltak som kompetanseutvikling, etterutdanning av lærere, kollegaveiledning og annen prosessorientert evaluering. Sentralt i planleggingen av undervisningstiltak bør være ulike former for elevvurderinger. Best mulig resultat oppnås ved refleksjon og diskusjon blant skolens personale. TPO skal fremmes gjennom å øke skolens og lærernes handlingsrom, og at dette handlingsrommet kan fylles med skolens reflekterte og begrunnede mål-, innholds- og metodeutforminger (ibid.). Oppsummert viser forskningen i følge Bachmann og Haug at TPO krever jevnlig utviklingsarbeid og kompetanseutvikling av skolens personale og det er rektors ansvar og oppgave å legge til rette for en arena for dette utviklingsarbeidet.

Mange finner begrepet og prinsippet for tilpasset opplæring vanskelig å tolke og håndtere i praksis (Lillejord, 2012, s. 204). Det kan være flere grunner til dette, herunder blant annet utviklingen av et prinsipp som har endret karakter og innhold gjennom de seneste 40 årene. Ettersom myndighetene ofte velger å gi begrepet nytt innhold kan man tenke seg at det kan være vanskelig for lærere og ledere i skolen å forstå begrepet og intensjonene. Videre ser det ut til å være vanskelig å oppnå balanse mellom den individuelle tilpasningen og tilpasningen innenfor fellesskapet i praksis. Resultatet av at prinsippet for tilpasset opplæring synes

vanskelig å håndtere i praksis kan bli en dårligere tilpasset opplæring, som fører til at flere må ha spesialundervisning, hvilket Grongstad (2009) peker på som et problem i norsk skole. Retten til spesialundervisning inntreder der eleven ikke får utbytte av den ordinære undervisningen. I følge Grongstad (s. 58) kan skolene strekke seg mye lengere for å få til en bedre tilpasning av den ordinære undervisningen, slik at enda færre elever må ha spesialundervisning.

2.3 Vår forståelse av begrepet tilpasset opplæring

Våre erfaringer fra skolen bekrefter at TPO krever mye av lærerne og ledelsen. For det første eksisterer det mange tolkninger av begrepet, hvilket er en naturlig konsekvens av at lovverket gir rom for skjønn. Videre synes det å eksistere ekstra forvirring rundt begrepet, da både forskere og myndigheter i noen sammenhenger tilsynelatende ikke skiller på formålsparagrafer og rettighetsparagrafer. I forbindelse med den skjønnsmessige vurderingen kommer spørsmålet om hvor grensen går når man skal vurdere om en elev får utbytte av den ordinære undervisningen eller ikke. Dette krever at ledelsen dels følger med på kravene fra myndighetene og samtidig at man på den enkelte skole må være tydelig på hva man legger i begrepet og hvilke konsekvenser det har for undervisningen.

Det må skapes balanse mellom inkludering og fellesskap på den ene siden og differensiering og individualisering på den andre siden. Det skal være plass til alle i fellesskapet, men med lærerens blikk for behovene til den enkelte elev. Slik vi forstår det er intensjonen at læreren skal variere bruken av metodene som benyttes i undervisningen og la elevene ha medbestemmelse i forhold til valg av metode (jf. Buli-Holmberg & Nilsen, 2010). Det krever at skolen hjelper elevene til å få et meta-perspektiv på egen læringsprosess, slik at de reelt kan ha medinnflytelse på valg av metode. Dette krever igjen at læreren har en god dialog med elevene, som gjennom jevnlig tilbakemeldinger, får forståelse av hvordan de kommer seg videre i læringsarbeidet. Noen elever krever en tettere oppfølging enn andre, men alle må veiledes ut i fra sine kompetanser og forutsetninger. Det er kun i tilfeller der eleven ikke får utbytte av varierte metoder innen fellesskapet og lærerens tilbakemeldinger, at det er et krav at man skal sette inn tiltak i form av spesialundervisning. Vi baserer vår oppgave på denne forståelsen av tilpasset opplæring. Vi oppfanger at vår forståelse er i tråd med lovverket og forskernes fremstilling av utviklingen av prinsippet og begrepet TPO i norsk skole, som vi har gjennomgått i dette kapitlet.

3 TEORETISKE PERSPEKTIVER

I dette kapittelet vil vi presentere de teoretiske perspektivene som vi har valgt å ta utgangspunkt i vårt arbeid. Vi vil først presentere en modell som Jorunn Møller har utviklet for å vise rektors posisjon i et spenningsfelt mellom forvaltning, tradisjon og profesjon. Vi har valgt å vise til denne modellen for at leseren skal få et visuelt overblikk over de aktørene som på ulike måter kan påvirke rektors handlingsrom og tolkning av og arbeid med opplæringslovens § 1-3 (oppl. § 1-3) om TPO. Rammefaktorer som økonomi, læreplan og lovverk er med å legge føringer for rektors arbeid, mens kulturen på den enkelte skole er med å påvirke hva en rektor kan iverksette av tiltak. Derfor vil vi presentere teori om rammefaktorer, som utgjør en vesentlig del av spenningsforholdet som en skoleleder beveger seg i.

3.1 Spenningsforholdet mellom ulike aktører

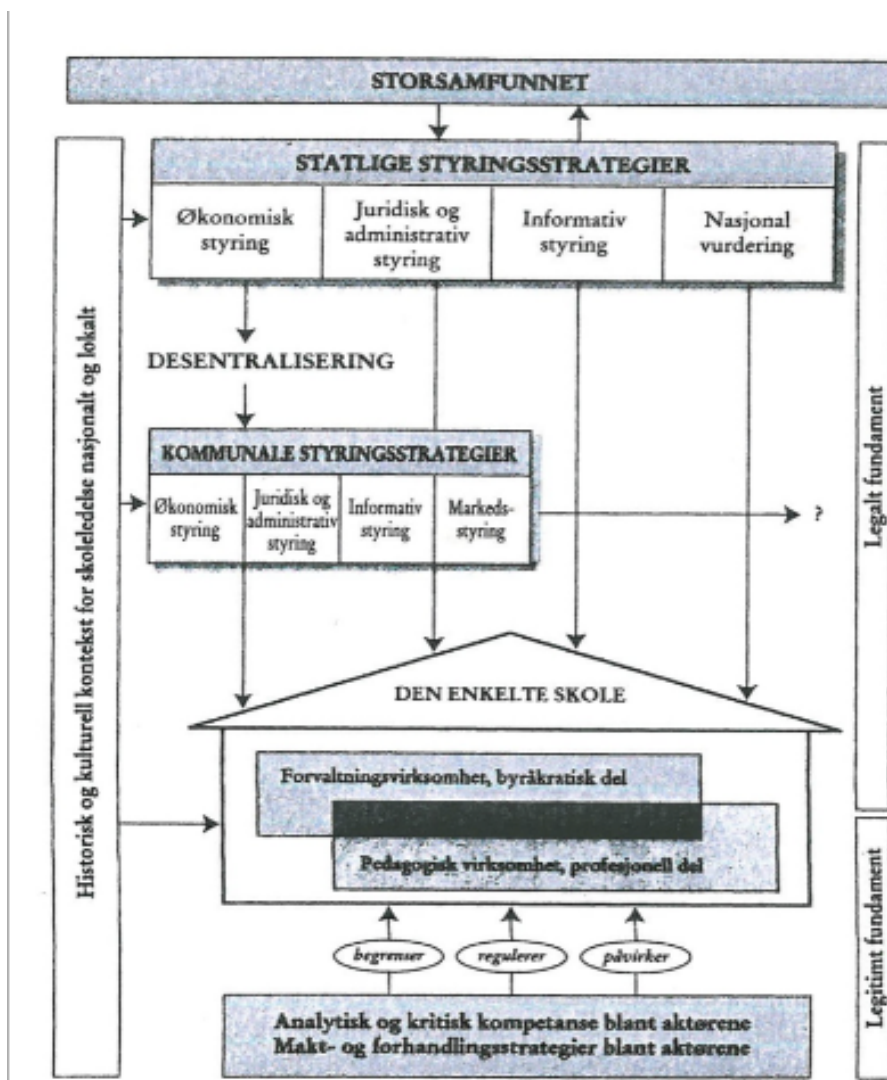
Forskning peker på at rektorrollen er kompleks (Cuban, 1998; Lundgren, 1986; Møller, 1996; Møller, 2006). Jorunn Møller beskriver hvordan en skoleleders hverdag kjennetegnes av en rekke stadig tilbakevendende dilemmaer, og peker blant annet på spenningsfeltet mellom forvaltningsvirksomhet og den pedagogiske virksomhet som en rektor befinner seg i (Møller, 1996). Skillet mellom disse er ikke alltid tydelig og noen ganger stilles det motstridende krav. Ledelsen skal på den ene siden administrere skolen økonomisk og i henhold til en rekke lover og bestemmelser, som for eksempel arbeidsmiljøloven i relasjon til de ansatte. På den andre siden har skoleleder ansvaret for å samordne den pedagogiske virksomheten gjennom systematisk utviklingsarbeid. En skoleleder skal ivareta både hensynet til læreplanens sterkt styrende kompetansekrav og skoleeiers forventninger til resultater, samt læreplanens generelle del om utvikling av verdier, som ikke kan måles og veies.

For eksempel kan det være svært utfordrende for en skoleleder å håndtere skoleeiers krav om økt gjennomføring av videregående skole ved hjelp av bedre tilpasset opplæring i ordinær undervisning, når lærerstaben mener at det ikke er mulig uten økt lærerressurs. Det økonomiske grunnlaget kan begrense eller øke rektors muligheter til å sette inn pedagogiske ekstratiltak.

I følge Møller og Presthus (2006, s. 218) må rektor i høyere grad enn tidligere begrunne sine handlingsvalg overfor de ansatte, foreldre og offentlighet, men også overfor skoleeier for å

skaffe seg legitimitet i sin rolle. Dette legger press på rektor til å konsentrere seg om konkrete og målbare resultater både i form av den økonomiske håndteringen av virksomheten og elevenes karakterer og resultater på nasjonale prøver.

Møller har konkretisert rektors arbeid i et spenningsfelt mellom forvaltning, tradisjon og profesjon ved hjelp av følgende modell (Møller, 1996):



Figur 3.1. En konkretisering av rektors arbeid i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon (Møller, 1996, s. 141)

Som modellen viser, inngår skolen i en større sammenheng, der grunnlaget for virksomheten er bygd opp på henholdsvis et legalt og et legitimt fundament. Det legale fundamentet innbefatter statlige og kommunale virkemidler til styring av den enkelte skole - økonomiske,

juridiske, informative virkemidler og krav til vurdering. Det er rektors ansvar å følge opp om kravene fra staten og fra skoleeier gjennom administrasjon og forvaltning av skolen. På det legale planet, slik som framstilt i modellen til Møller, utøves styring av utdanning gjennom tildelinger, fordeling av ressurser (økonomisk styring), gjennom mål og retningslinjer for utdanningen samt informasjon (informativ styring), og gjennom lover, regler og forskrifter (juridisk styring) (Møller, 1996, s. 108). På denne måten blir skolen, til tross for den store friheten til å utforme sin praksis, regulert av staten (Lundgren, 1988).

Det legitime fundamentet bygger på makt- og forhandlingsstrategier mellom aktørene knyttet til den enkelte skolen, og danner derfor grunnlaget for rektors arbeid med den pedagogiske delen av virksomheten. På det legitime planet forhandler aktørene seg imellom, det skjer en stadig reforhandling om udefinerte maktposisjoner mellom aktørene, og rektor forhandler seg til sin ledelsesposisjon i samhandling med andre aktører i skolen, for eksempel lærerne (Møller, 1996, s. 124). Disse maktforhandlingene kan ha betydning for om rektor klarer å få gjennomslag for sine visjoner og planer ved skolen. Når sentralnivået ønsker mer innflytelse over den pedagogiske virksomheten i skolen gjennom rektor, er det i følge Møller avgjørende for resultatet om det skjer en kopling mellom det legale og det legitime fundamentet for utøvelse av ledelse i skolen. Den etablerte kulturen i en skole med både personalets og skolelederens bevisste og ubevisste motstandsstrategier har en stabiliserende effekt.

Den nasjonale læreplanen er en av de viktigste informative og juridiske virkemidlene staten bruker til styring. Intensjonen har vært å komme fram til nasjonale mål som er presise nok til at det er mulig å komme fram til en fellestolkning. Samtidig som læreplanene ikke skal være for detaljerte, skal målformuleringene bidra til at man kan vurdere i hvilken grad målene er nådd. I denne forbindelse støter man på mangeetydige målformuleringer. Det er imidlertid forskjell på å formulere mål og realisere dem. (Møller, 1996, s. 119). I følge Welstad (2011) befinner skoleledere seg i et krysningspunkt mellom ulike og til tider motstridende hensyn og interesser samtidig som de også har plikt til å handle innenfor lovens rammer. Arbeidet med læreplanen er nettopp et eksempel på dette, da den på samme tid fungerer som både et informativt og legalt virkemiddel. Mens økonomisk og juridisk styring kan ha klare kontrollmekanismer, vil informativ styring foregå i et spenningsfelt mellom stat og samfunn, mellom styring ovenfra, nedenfra og på tvers av organisasjoner (Møller, 1996, s. 109). Informativ styring er mer avhengig av personers holdninger og det er noe som vanskelig lar seg kontrollere. Dette bidrar til at det legale aspektet i rektorenes arbeid blir stadig viktigere.

I likhet med Møller ser også Ulf Lundgren rektors arbeid i et spenningsfelt, men han skiller mellom tre områder: forvaltningen av utdanning med rektor som en tjenestemann, legitimering av arbeidet i lokalsamfunnet, blant foreldre, lærere osv., og pedagogisk ledelse med rektor som en faglig leder for en profesjonell organisasjon. (Lundgren, 1986, s. 24). Cuban (1988) skiller mellom pedagogisk (instructional) og administrativ (managerial) ledelse, men kaller legitimeringsprosessen for politisk (political) ledelse i en kontekst av skole, nærmiljø og storsamfunnet. Det viser seg i Cubans studier at rektorer vektlegger disse områdene forskjellig (s. 82). Mens den pedagogiske og den administrative ledelsen går inn under den formelle ledelsen av skolen, går legitimeringsprosesser eller den politiske ledelsen inn under den uformelle ledelsen av skolen.

Skolen som organisasjon er preget av uklare mål, interessemotsetninger og en spenning mellom det å være forvalter av tradisjoner og samtidig nyskaper (Møller, 1996, s. 101). Når en skoleleder ønsker å videreutvikle en etablert praksis i skolen, er det en del motstandsmekanismer man kan vente seg i denne prosessen. De formelle forventningene til skolelederrollen forutsetter at lederen har reelle muligheter til å påvirke lærernes pedagogiske arbeid. En viktig forutsetning i denne sammenhengen er rektorenes kunnskap om undervisning, læring og skolen i samfunnet, og systematisk anvendelse av denne kunnskapen gjennom refleksjon (Møller, 1996, s. 132). Denne kompetansen bidrar til å styrke skoleleders legitimitet blant lærere, foreldre, politikere og byråkrater i håndteringen av motsigelsene i arbeidet. Man viser også på denne måten at avgjørelsene ikke fattes tilfeldig, men gjennom systematisk refleksjonsarbeid.

Rektors legitimitet i lærerkollegiet kan ses på som en kontinuerlig prosess i det daglige arbeidet som skoleleder (Møller, 1996, s. 133). Også i tolkning av § 1-3 om TPO (oppl. § 1-3) er det viktig at rektors avgjørelser ikke skjer tilfeldig, men er fundert i kunnskap om både læring og loven. Videre er tillit og aksept en viktig del av det legitime fundamentet. For å oppnå tillit og aksept for det systematiske arbeidet med TPO må rektor også begrunne sine valg med hensyn til tolkning av loven og relevante styringsdokumenter som danner grunnlaget for det legale fundamentet. Som Møller har påpekt bør det skje en kobling mellom det legale og det legitime fundamentet og vi antar på bakgrunn av dette at rektors mulighet til å påvirke sitt eget handlingsrom avhenger av hvorvidt han eller hun klarer å begrunne sine valg med utgangspunkt i sin tolkning av § 1-3 (jf. oppl. § 1-3).

3.2 Rammefaktorer

En vesentlig del av det spenningsforholdet, som rektor som leder av en utdanningsinstitusjon befinner seg i, kan knyttes til ”rammebetingelser”, ”rammesystemer” eller ”rammefaktorer”. I følge Engelsen (2006, s. 243) er det samfunnsmessige forhold som skaper rammefaktorer for utdanning, skole og opplæring. De kan være av en formell eller mer av en uformell karakter. Ulike faktorer – som økonomiske ressurser, tid, lokaler, utstyr, innstillingen blant lærere, foreldre og samfunnet rundt skolen – kan begrense eller øke mulighetene for å gjennomføre endringer og utvikling ved en skole (Engelsen, 2006, s. 244). Det handler med andre ord om hvilke forhold omkring og i skolen som påvirker virksomheten, herunder tilpasningen av opplæringen.

Engelsen (2006) baserer sin fremstilling av rammefaktorer på blant andre Lundgren (1986) og Arfwedson (1995), som begge har forsket på disse forholdene i svensk skole. Lundgren (1986) har utviklet en modell, der han skiller mellom økonomiske, juridiske og ideologiske forhold, som alle er med på å fremme og begrense virksomheten i skolen. Dette svarer til forvaltningsvirksomheten, som Møller (1996) har beskrevet, der stat, fylkeskommune og kommune tar i bruk ulike virkemidler i sin styring av skolen. De økonomiske rammene som skolen har for sin virksomhet kan henholdsvis begrense eller fremme tiltak innen tilpasset opplæring. Tiltak som for eksempel tolærersystem kan være kostbart, men samtidig nødvendig for å oppnå den best mulige tilpasningen av opplæringen for en bestemt gruppe elever. I opplæringsloven og forskriftene ligger det klare juridiske føringer for skolens plikt til å tilby alle elever tilpasset opplæring. Disse føringene danner sammen med læreplanen grunnlaget for rektors styring av skolen som omtalt av Møller (1996). Rammene som vil være styrende for arbeidet med TPO på den enkelte skole krever en skjønnsmessig vurdering og kan forvaltes forskjellig av ulike rektorer.

Arfwedson (1995) har videreutviklet teorien rundt rammefaktorer og beskriver disse som henholdsvis ”ytre” og ”indre rammesystemer”. Han fremhever kompleksiteten i sammenhengen mellom disse rammesystemene og beskriver hvilken innflytelse de kan ha på undervisningen og utviklingen ved den enkelte skolen.

De ytre systemene består i overordnede rammer for opplæringen på både statlig og kommunalt nivå, som gjør seg gjeldende på tvers av utdanningssystemet, for eksempel lovgivning, styringsdokumenter eller kommunale og fylkeskommunale beslutninger. Videre eksisterer disse rammefaktorene i en kontekst, ikke et vakuum, noe som har betydning for

tolkningen av dem og hvordan man handler på bakgrunn av den statlige eller kommunale styringen, noe både Lundgren (1986, s. 69) og Arfwedson (1995) fremhever. Et eksempel på dette er den overordnede ideologiske grunntanken om kunnskap, læring og skolen, samt det samfunnsmessige behovet for utdanning. Disse rammefaktorene er gjeldende på tvers av mange skoler, nasjonalt, regionalt eller lokalt. Lundgren (1986, s. 71) peker på at skolens samfunnsprosjekt har blitt komplekst og at det ikke bare handler om å gi like muligheter til alle, men samtidig også å sørge for å kompensere for ulike forutsetninger hos samfunnets individer. Dette kan føre til motsetningsforhold mellom disse ytre, formelle rammesystemene som Arfwedson (1995, s. 52) beskriver. Det kan eksempelvis komme til uttrykk gjennom en konflikt mellom intensjonene i opplæringsloven og interessene hos skoleeier, som kan oppleve at loven stiller uhensiktsmessige krav.

Manglende økonomi kan blant annet sette begrensninger for å realisere intensjonene i opplæringsloven. Arfwedson (1995) fremhever videre at det ofte i styringsprosessen kan oppstå maktkamper. Disse kan foregå mellom parter på ulike nivåer eller på samme nivå. Det kan for eksempel oppstå uenighet mellom skoleeiers forventninger til skolens resultater og skolens opplevelse av å måtte levere mye bedre resultater for færre midler. Dette kan også knyttes til Cubans beskrivelse av den politiske ledelse, der skoleledere er nødt til å fatte beslutninger i en posisjon mellom ulike og ofte motstridende forventninger (Cuban, 1988, s. 76). Vi ønsker å se nærmere på om slike maktkamper mellom aktører på flere nivåer kan også ha innflytelse på rektors håndtering av TPO.

De uformelle, indre rammesystemene inkluderer blant annet lokale forventninger til skolen, lokale tradisjoner, foreldrenes holdninger og forventninger, elevenes forventninger og lærernes undervisningsteorier ved den enkelte skolen. Disse indre, uformelle rammesystemene er mer implisitte enn de ytre, formelle rammesystemene, men de har ikke desto mindre en betydelig innflytelse på innholdet og undervisningen ved den enkelte skolen, i følge Arfwedson. Sammen bidrar disse faktorene (sammen med de ytre rammefaktorene) til det Arfwedson betegner som skolekoden, som er unik for hver skole: "Begreppet skolkode betecknar de för varje skola typiska tendenser i sätt att tänka och agera, som återfinns i skolans lärarkår. Skolkoden formas av såväl lärarnärsamhällets traditioner och socioekonomiska struktur" (Arfwedson, 1995, s. 51). I følge Arfwedson utformes skolekoden i et samspill med systemkonteksten - påbud fra stat og kommune, den ytre konteksten ved nærmiljøet og den indre konteksten ved den enkelte skoles historie og institusjonaliserte spilleregler. (Møller, 1996, s.126).

Engelsen (2006, s. 248) forklarer at skolekoden "sitter i veggene" ved den enkelte skolen, og den har innflytelse på hvordan det jobbes og hvilke verdier som ligger til grunn for valg og holdninger ved skolen. Skolekoden er under innflytelse av elever, foresatte og lærere, samt kulturelle tradisjoner og sosioøkonomiske strukturer, og den er ikke statisk, men kan forandre seg over tid.

Berg og Wallin (1983) beskriver skolens handlingsrom i et område mellom de ytre grensene, fastsatt av myndigheter i form av læreplaner, lover og regelverk for skolen, og den faktiske skolevirksomheten eller de indre grensene, bestående av de ulike kulturene på den enkelte skolen, påvirket av nærmiljøets normer og verdier, tradisjoner, maktsystemer og uformelle regler. Grensene kan imidlertid oppleves som flytende, hvilket Berg og Wallin ser på som noe positivt med tanke på skolens utviklingsmulighet. I følge Berg og Wallin ligger det et uutnyttet handlingsrom mellom de ytre og indre grensene, og det fins gode muligheter for at skolens ansatte kan påvirke og utforme sin egen arbeidssituasjon (Berg og Wallin, 1983, s. 41). Dette innebærer at grensene for handlingsrommet noen ganger tøyes, da det i utøvelsen av skjønn ikke alltid på forhånd er lett å bestemme med sikkerhet hva som er tillat eller ikke tillat. Via en slik "grenseutprøving" kan man øke kunnskapen om størrelsen på handlingsrommet. I denne prosessen er det viktig å holde dialog med makthaverne om det er rimelig at grensene går der myndighetene mener de skal gå, eller om grensene for handlingsrommet bør flyttes for å øke mulighetene for det pedagogiske arbeidet på skolen (ibid., s.43).

Vi vil undersøke hvordan noen formelle og uformelle rammefaktorer påvirker rektor til å treffe beslutninger om tilpasset opplæring ved den enkelte skolen, og hvordan rektorene i vår studie opplever sitt handlingsrom i skolens arbeid med TPO. Det kan for eksempel være nødvendig med endringer og utvikling i skolen for å leve opp til lovens krav om tilpasset opplæring.

De ytre og indre rammefaktorene og forventningene fra de ulike aktørene bidrar til det som Engelsen (2006, s. 243) beskriver som gapet mellom formuleringsplanet og realiseringsplanet i læreplanen. På samme måte gjelder dette for tilpasset opplæring etter intensjonene og den praktiske gjennomføringen. Vi vil anta at opplæringen foregår innenfor rammer av både formell og uformell art, hvilke påvirker undervisningen og læringsprosessene. Engelsen fremhever som eksempel balansen mellom fellesskapet og tilpasset opplæring. Opplæringen skal på den ene siden tilpasses den enkeltes forutsetninger. På den andre siden pålegges skolen å skape inkludering og sette ideologien om fellesskap og solidaritet høyt.

En slik balanse og fokus på tilpasset opplæring innen felleskapets rammer forutsetter god tid til planlegging, tilgang på støttelærere, små elevgrupper og grupperom. Dette er noe som det ikke alltid finnes rom for på skolen, i de økonomiske betingelsene, i innstillingen hos lærerne eller innstillingen hos foreldre og elever. Det oppstår et gap mellom mål og hensikter i skolens sentrale dokumenter, forventningene fra skoleeier og den faktiske gjennomføringen av undervisning og opplæring. I dette gapet må rektor finne sitt handlingsrom ved å balansere mellom rammer og forventninger. Vi går utfra at rammer og forventninger også er av betydning for rektors opplevelse av sitt handlingsrom i skolens arbeid med tilpasset opplæring, og vi vil derfor undersøke dette nærmere.

4 METODE

I dette kapitlet skal vi gjøre rede for vår metodiske tilnærming i arbeidet med masteroppgaven. Vi presenterer og begrunner først vårt forskningsdesign, utvalget for undersøkelsen og legger fram det empiriske materialet som danner utgangspunkt for analysen og diskusjonen. Til slutt skal vi ta opp etiske problemstillinger knyttet til vårt valg av metode.

4.1 Forskningsdesign

Hensikten med undersøkelsen vår er å få frem en beskrivelse av hvordan rektorene forstår begrepet TPO, hvordan de opplever at de påvirkes av rammer og forventninger i arbeidet med TPO og hvordan dette påvirker deres valg av verktøy og hjelpemidler. For å svare på vår problemstilling har vi valgt et deskriptivt forskningsdesign basert på en kvalitativ undersøkelse i form av dybdeintervjuer med fire utvalgte rektorer. Vi har valgt en kvalitativ undersøkelse, fordi vi mener at problemstillingen legger opp til å gå i dybden på materialet. Ragin, C. & Amoroso, L. (2011, s. 109) skriver om det kvalitative forskningsdesignet at ”studies that focus on a small number of cases tend to examine many features of those cases”. Ved å gjennomføre dybdeintervjuer hadde vi mulighet for å følge opp på utsagn til informantene våre og dermed få et mer nyansert materiale. Ragin og Amoroso (ibid.) skriver videre at den kvalitative metoden hjelper forskeren fremheve og forsterke spesielle detaljer i materialet, hvilket nettopp er hensikten vår i denne studien. Vi ønsker å få frem en nyansert beskrivelse av rektorenes tolkning av TPO og deres opplevelse av rammer og forventninger, samt hvordan dette påvirker valg av verktøy og hjelpemidler.

4.2 Utvalg og begrunnelse

Vårt empiriske materiale baserer seg på casestudier som er hentet inn ved hjelp av intervjuer med rektorer ved fire ulike videregående skoler. Skolene er blitt pragmatisk valgt fra to ulike fylkeskommuner. Med pragmatisk utvalg mener vi at valget av skoler ble hovedsakelig basert på praktisk geografisk plassering i forhold til hvor vi selv holder til, og dermed med tanke på lettere gjennomføring av intervjuer. Vi la vekt på en variasjon av skoler med ulik størrelse, ulik beliggenhet med tanke på størrelse på nærområdet, og ulike studieretninger ved skolene

for å sikre et bredt utvalg. Den geografiske avstanden mellom de fire skolene er fra 40 km til nesten 200 km og de to utvalgte fylkene grenser med hverandre.

Vi intervjuet tre mannlige og en kvinnelig rektor, men da dette var tilfeldig og ikke et bevisst utvalgsriterium, ble ikke kjønnsforskjellen tatt hensyn til som faktor i vår analyse. Vi tok sikte på å undersøke hvordan rektorene ivaretar skolens plikt til å gi tilpasset opplæring jevnfør problemstillingen vår.

Vi valgte å begrense vårt empiriske materiale til å omfatte fire intervjuer. Hensikten med en slik begrenset kvalitativ undersøkelse er ikke å trekke noen generelle konklusjoner, men å gi et situasjonsoverblick som kan belyse tendenser som kan undersøkes nærmere. Målet vårt er å undersøke hvordan rektorene på disse fire skolene tolker § 1-3 i opplæringsloven (oppl. § 1-3), hvilke rammer og forventninger som er av betydning i arbeidet med tilpasset opplæring og hvilke tiltak som settes i verk for å følge opplæringsloven.

4.3 Informantene

Alle de fire videregående skolene tilbyr både studieforberedende programfag og yrkesfag. Informantene og skolene har fått fiktive navn. Som en innledende bemerkning til alle fire intervjupersonene kan disse betegnes som det Kvale (2009) kaller for ”elitepersoner”. Disse kan gi intervjueren spesielle utfordringer, for eksempel at de stiller store krav til at intervjueren har solid kunnskap om temaet og er i stand til å benytte relevant fagterminologi (s. 159). I følge Kvale kan den asymmetriske maktbalansen mellom intervjueren som den sterke og intervjupersonen som den svake part forskyve seg, slik at intervjupersonen er med på å sette dagsordenen og fremme sine egne synspunkter fremfor å få frem den fortrolige fortellingen.

Vi var klar over utfordringene disse informantene kunne skape for oss i forbindelse med intervjuundersøkelsen. På den ene siden var det svært utfordrende, da alle fire var rektorer med relativt lang erfaring fra skolen som ledere, mens vi ikke selv har den samme lange erfaringen. På den andre siden har vi grundig studert begrepet og prinsippet om tilpasset opplæring, og de utfordringene som rektor møter i sitt daglige arbeid, og stilte dermed velforberedt til intervjuene. Vi opplevde å ha et bra teoretisk overblikk over feltet vi undersøkte, og videre har vi selv erfaring fra skolen, både som profesjonelle og foreldre. Dermed ble det ikke noen konstant forskyvning av maktbalansen, men mer en form for

forhandling i større eller mindre grad mellom oss og rektorene vi intervjuet.

4.4 Intervjuundersøkelse

Vårt empiriske materiale har vi hentet gjennom en kvalitativ intervjuundersøkelse, der vi har hatt som mål å beskrive hvordan rektorer tolker og handler på bakgrunn av opplæringslovens § 1-3 (oppl. § 1-3) om TPO på utvalgte skoler.

Vi har med bakgrunn i en intervjuguide gjennomført semi-strukturerte dybdeintervjuer med rektor ved de utvalgte skolene. Vi har valgt denne metoden for å sikre oss grundig analysemateriell rundt de temaene som vi undersøker med utgangspunkt i vår problemstilling. Vi hadde på forhånd utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg 1), som vi benyttet i alle fire intervjuer i tillegg til noen få oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden hadde vi utformet med utgangspunkt i ulike relevante temaer, som var inspirert av tema i LEX-EL prosjektets spørreskjema til rektorer, og det var vårt klare mål å kategorisere og kode intervjuene. Derfor valgte vi en teknikk, som jevnfør Kvale (2009, s. 144) i størst mulig grad gjør det mulig å kategorisere og sammenligne materialet i analysefasen. Teknikken innebærer at intervjueren tydelig indikerer, når man går videre til neste tema, slik at intervjupersonen vet, når et tema er ferdigbehandlet og et nytt påbegynner.

Kvale ser på forskningsintervju som håndverk der intervjuerens dyktighet er avgjørende for kvaliteten på den nye kunnskapen som produseres (Kvale, 2009, s. 101). Vi har i forkant satt oss inn i de forutsetningene, som bør være oppfylt for å fremstå som en dyktig intervjuer, men har likevel opplevd at det var en balansegang. Det vil si at vi på den ene siden forsøkte å styre intervjuene i en bestemt retning innholdsmessig for å svare på problemstillingen vår, mens vi på den andre siden bevisst forsøkte å unngå ledende spørsmål.

Intervjuene ble gjennomført på skolen. Mens to av intervjuene foregikk på rektors eget kontor, ble to av intervjuene gjennomført på ledelsens møterom. Lengden på intervjuene var mellom 56 og 77 minutter og alle ble gjennomført over en periode på en måned. Alle intervjuene ble tatt opp digitalt og transkribert i etterkant.

Gjennom et informativt brev om vår problemstilling og oppgave, samt en uformell samtale før det egentlige intervjuet søkte vi å bygge opp tilliten hos informantene. Det var vårt ønske å få den fortrolige fortellingen fremfor søndagsfortellingen eller den autoritative fortellingen (Connelly & Clandinin, 1999). Man kan stille spørsmålstegn ved det som Kvale (2009)

betegner som de dynamiske aspektene av intervjuet. Vi valgte for eksempel å starte intervjuet med faktaspørsmål, men gikk deretter rett på et grunnleggende tema; definisjonen av TPO. Det ble klart at dette var et spørsmål som hang sammen med usikkerhet og interne spenninger på noen av skolene. Hvorvidt vi på dette grunnlaget derfor lykkes med å få frem den fortrolige fortellingen kan derfor være vanskelig å vurdere, men rektorenes forestilling om hvordan de bør tolke loven og handle på bakgrunn av den, er minst like interessant som den faktiske jobben de gjør.

Kvale snakker om asymmetriske maktforhold i kvalitative forskningsintervjuer. Han problematiserer denne metoden ved å si at intervju ikke er en åpen samtale mellom likestilte partnere. Det er intervjueren som har vitenskapelig kompetanse, bestemmer temaer, stiller spørsmål og bestemmer hvilke svar som skal følges opp (Kvale, 2009, s. 52). Dette har vi også tatt i betraktning i forbindelse med analysen av vårt empiriske materiale.

Men samtidig har vi også opplevd det Kvale kaller for "motkontroll" fra den ene av intervjupersonene. Vi fikk både protester på våre spørsmål og spørsmål om våre egne fortolkninger. Noe av "motkontrollen" slik Kvale beskriver det kan også være underliggende informantens svar. Vi fikk for eksempel ikke alltid direkte svar på spørsmålene våre og vi vet heller ikke om intervjupersonene holdt tilbake informasjon, noe Kvale også problematiserer (Kvale, 2009, s. 53). For å søke å veie opp for dette hadde vi for eksempel laget et utvalg av spørsmål om samme temaet med noen nyanseforskjeller. Vi fulgte dem imidlertid ikke alltid slavisk og hoppet over noen av spørsmålene dersom vi følte at vi allerede hadde fått svar på dem.

Kvale viser til en rekke kvalitetskriterier ved en intervjuundersøkelse, der man blant annet bør vurdere "i hvilken grad fås spontane, innholdsrike, og relevante svar" eller "i hvilken grad følges spørsmålene opp fra intervjuerens side" (Kvale, 2009, s. 175). Vi er ferske som intervjuere og kunne kanskje ha klart å få frem flere spontane og innholdsrike svar, dersom vi hadde stilt andre spørsmål eller virket enda mer overbevisende på informantene. Samtidig hadde oppfølgingen av svarene med nye spørsmål muligvis også vært enklere og vi kunne nok ha fått frem mer nyanserte svar. På den andre siden opplever vi at informantene var ivrige til å delta og fortelle, og det var tydelig et tema som skapte rom for mange refleksjoner hos informantene.

4.5 Vår egen rolle

Vi har gjennom arbeidet vårt opplevd det som en ubetinget styrke at vi er to personer som jobber med denne oppgaven. Dette av flere grunner. For det første er vi ansatt i to ulike organisasjoner og skoletyper, hvilket betyr at vi har bragt med oss ulike perspektiver og erfaringer inn i arbeidet med denne oppgaven. På den måten sikret vi oss en kritisk distanse til materialet i alle faser av arbeidet. Samtidig valgte vi bevisst å foreta undersøkelsen på videregående skoler, da den ene av oss er tilsatt i den skoletypen, og vi hadde dermed mye førstehåndskunnskap om problemstillinger og debatter som knytter seg til arbeidet med tilpasset opplæring i den videregående skolen. Den andre av oss er tilsatt i kultursektoren og i kulturskolen. Hun har imidlertid bred erfaring som faglærer fra grunnskolen. Vi har funnet denne forskjellen veldig nyttig i arbeidet med det empiriske materialet. Det har også vært fint å kunne støtte hverandre under intervjuene, der den ene intervjuet og den andre observerte. Rett etter intervjuene drøftet vi vårt umiddelbare inntrykk av konteksten og vurderte sammen hvordan vi hadde opplevd intervjusituasjonen. Dette viste seg å være spesielt viktig, da den ene informanten utviste det Kvale kaller for "motkontroll" og utfordret oss direkte ved å stille seg kritisk til våre spørsmål og vår begrepsforståelse.

Vi mener at det også øker reliabiliteten i både intervju- og i analyseprosessen, at vi har vært to som jobber med oppgaven. Vi brukte lang tid på å formulere og reformulere spørsmålene, slik at vi for eksempel unngikk ledende spørsmål. Vi drøftet våre umiddelbare inntrykk rett etter intervjuene både i relasjon til vår egen rolle og inntrykket fra intervjuet. Vi fant et felles system for transkribering og koding, og har begge to gått over alt materialet. Spørsmålene ble kategorisert etter relevante temaer for vår problemstilling, og svarene ble kategorisert ved hjelp av fargekoder, også delt i temaområder vi ønsket å undersøke nærmere. Vi er klar over at det fortsatt kan være forskjell på våre oppfatninger, men vi har forsøkt på best mulig vis å "motvirke en vilkårlig subjektivitet" (Kvale, 2009, s. 250).

Samtidig som vi opplever langt flere styrker ved et samarbeid i forskningsprosessen, kan det også være mer utfordrende å være to. Det kan for eksempel være vanskelig å spisse spørsmålene i intervjuet. Vi har gjennom forhandlinger med hverandre kommet frem til spørsmålene, men det er en viss risiko for at noen nyanser har gått tapt i prosessen, der vi har søkt å komme til enighet. Dette kan på den andre siden også være en styrke. På denne måten ble spørsmålene enda mer gjennomtenkt og grundigere bearbeidet. En annen utfordring ved å være to om oppgaven er at man i tillegg til sine egne tankeprosesser også må kunne sette seg

inn i andre innfallsvinkler. Vi ser likevel på dette som en måte å styrke validiteten i oppgaven på. Dette førte til at vi satte i gang viktige refleksjonsprosesser, som vi mener har ført til en mer nyansert presentasjon av problemstillingene og tolkning av våre funn.

Gjennom seminarene for masterstudenter i LEX-EL prosjektet har vi foretatt en form for kollegavalidering. Etter gjennomføringen av intervjuene og transkriberingen av disse drøftet vi utdrag av intervjuene med kollegene våre på et seminar.

4.6 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

I kvalitativ forskning benyttes ofte begrepene troverdighet (validitet), styrke (reliabilitet) og overførbarhet (generaliserbarhet). Validitet eller troverdighet i kvalitativ forskning dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale, 2009, s. 250). Å validere er å kontrollere. Vi har kontrollert ved å intervju flere enn én rektor i vår studie og validert ved å stille flere spørsmål rundt et gitt tema.

Gjennomføringen av kvalitative intervjuer er avhengig av intervjuernes ferdigheter, personlige skjønn og interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale, 2009, s. 99). For å sikre oss for objektiviteten var det hensiktsmessig å sammenligne svarene fra de fire intervjupersoner, hvilket stilte krav til både spørsmålene våre og kategoriseringen av svarene.

Reliabilitet refererer til forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. Spørsmålet i denne forbindelse er hvorvidt forskningsresultatet kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Det er vanlig å tenke at det ikke er mulig å generalisere funnene fra kvalitative intervjuer på grunn av for få intervjupersoner. Hensikten med denne oppgaven er imidlertid ikke å generalisere, men å gå i dybden på en problemstilling og å få frem et nyansert bilde av en situasjon. Ragin (2011) beskriver det slik: "data enhancement is like photographic enhancement. When a photograph is enhanced, it is possible to see certain aspects of the photographer's subject more clearly" (s. 123).

Målet med denne oppgaven er å gjøre det Kvale kaller for en analytisk generalisering (Kvale, 2009, s. 266). Ved hjelp av en analytisk gjennomgang og drøfting av empirien fra denne studien vil vi forsøke å påpeke noen tendenser i begrepsforståelsen, rammebruken og forventningspåvirkningen i forbindelse med anvendelse av opplæringslovens § 1-3 om TPO (oppl. § 1-3) ved videregående skoler. Forhåpentligvis vil dette kunne inspirere til å undersøke enkelte temaer nærmere også i fremtidige studier rundt temaet.

4.7 Etiske overveielser

De etiske sidene ved planleggingen av intervjuet er ivaretatt ved formell søknad til NSD og utsending av brev til intervjupersonene i forkant av intervju der rektorene fikk forklart hvordan vi sikrer konfidensialitet i vår studie, formål og åpenhet i hele prosessen.

Transkribering av intervjuet fra et lydopptak sikrer oss riktig ordlyd i det som ble sagt under intervjuene. Vi har i transkriberingen tatt hensyn til konfidensialitet ved å anonymisere svarene og maskere det som kan avsløre identiteten til intervjupersonene.

En av etiske utfordringer ved gjennomføring av dybdeintervju er analyseprosessen, der svarene undersøkes og tolkes i etterkant. Kunnskapen som kommer ut fra en slik undersøkelse avhenger av den sosiale relasjonen mellom intervjuede og intervjueren (Kvale, 2009, s. 35). Relasjonen avhenger på sin side av intervjuerens evne til å skape et rom der intervjupersonen trygt kan snakke fritt. Medvirkende faktorer som kan tale til fordel for at en slik situasjon ble forsøkt skapt er blant annet det fysiske rom - alle intervjuene ble gjennomført på de respektive skolene. I analyseringsprosessen har vi imidlertid ikke åpnet for at intervjupersonene er med og bestemmer hvordan uttalelsene er blitt tolket. Til gjengjeld har det vært to av oss i denne tolkningsprosessen, som styrker objektiviteten i tolkningene og dermed også styrker de etiske hensyn under en slik analyseprosess.

Når det gjelder utforming av spørsmål brukt i intervjuene har vi forsøkt å utforme spørsmålene som åpne spørsmål som verken er ledende eller for kritiske.

I følge Kvale (2009) bør blant de etiske overveielsene også tas hensyn til hvilke fordelaktige konsekvenser studien vil ha for deltakerne. Vi har vurdert det slik at ved hjelp av vår studie kan vi bidra til å øke bevisstheten rundt begrepet "tilpasset opplæring" på de skolene vi har hatt med i vår studie, samt bidra til å øke bevisstheten rundt arbeidet med denne formålsparagrafen. Med tanke på mulige etiske krenkelser, som Kvale har framhevet i forbindelse med konsekvenser av kvalitativ forskning (Kvale, 2009, s. 91) har vi vært oppmerksomme på intervjupersonenes følelser i forbindelse med spørsmålene. Mens tre av intervjupersonene har forholdt seg nøytralt til våre spørsmål har en av intervjupersonene følt seg provosert over de samme spørsmålene. Vi har reflektert over grunner til dette og bevisst forsøkt å forholde oss nøytralt til svarene.

5 ANALYSE AV EMPIRI

I dette kapitlet vil vi presentere sentrale funn som belyser vår problemstilling: **Hvilken betydning har rammer og forventninger for rektors opplevelse av eget handlingsrom i skolens arbeid med tilpasset opplæring?**

Det analytiske utgangspunkt for oppgaven vår er rammer og forventninger til rektorer. Vi har valgt å benytte oss av en innholdsanalyse, der de utvalgte sitatene fungerer som illustrasjoner for våre fortolkninger. Analysen var derfor planlagt slik at vi startet med å kode materialet vårt etter vi var ferdige med å transkribere intervjuene. Vi tok utgangspunkt i våre pre-definerte kategorier, som vi benyttet i forbindelse med intervjuet. I utarbeidelsen av intervjuguiden, og ved utvalg av temaene, støttet vi oss til temaene for spørreundersøkelsen i LEX-EL prosjektet, slik at oppgaven vår i størst mulig grad kunne relateres til hovedprosjektet oppgaven har tilknytning til. I kategoriseringsfasen har vi tatt utgangspunkt i respondentenes frie tolkning av spørsmålene og kategorisert dem ikke med utgangspunkt i spørsmålene, men med utgangspunkt i svarene. Etter første bearbeidelse av materialet ble imidlertid noen nye strukturer og problemstillinger synlige. Derfor gikk vi gjennom materialet på nytt, justerte kategoriene og flyttet innhold som egentlig hørte til under andre kategorier. Dette har medført at svar på samme spørsmål fra forskjellige respondenter har blitt kategorisert forskjellig, alt ettersom hvordan respondenten har forstått, tolket eller valgt å svare på spørsmålet. Med bakgrunn i det kodede materiale tok vi for oss ulike tema, som vi fant relevante å se på i relasjon til problemstillingen vår og analyserte materialet i lys av disse temaene. I analysen er dataene organisert tematisk i forhold til teorier om rammefaktorer og forventninger til rektor, som beskrevet i vårt teorigapittel. Vi presenterer funn tema for tema, og oppsummerer deretter sett i lys av både forskningsspørsmål og oppgavens problemstilling.

5.1 Kort beskrivelse av informantene

Anne er rektor på en liten skole i distriktet, heretter kalt Fjellbekken videregående skole. Hun er over 60 år gammel, og har vært rektor i fjorten år på samme skole. Skolen har rundt 300 elever. Under intervjuet virket hun både velforberedt og ærlig i sine svar.

Stian, vår andre informant, er rektor på en sentral skole, heretter kalt Storsjøen videregående skole, i samme fylke som Anne. Han er i begynnelsen av 50-årene, og har vært rektor på denne skolen i ca. 4 år. Skolen har godt over 1000 elever. Ledelsen er fordelt slik at det er 6

avdelingsledere; leder for pedagogisk støtteavdeling, avdelingsleder for merkantile funksjoner, utdanningsleder med ansvar for dokumentasjon og utdanningstilrettelegging, og avdelingsleder for minoritetsspråklige ungdomsskoleelever, i tillegg til assisterende rektor og rektor. Stian var i tillegg til sin rolle som rektor tilknyttet et fylkeskommunalt prosjekt i perioden der vi gjennomførte intervjuet. Dermed hadde han et spesielt tett samarbeid med fylkeskommunen, hvilket vi finner relevant å notere seg, når vi vurderer ytre rammer, som for eksempel skoleeier sin rolle i relasjon til den enkelte leder.

Tredje rektor er Reidar. Han leder en sentral skole, heretter kalt Elvebredden videregående skole, i et annet fylke. Han nærmer seg pensjonsalder og har vært rektor i over 30 år. Elvebredden videregående er en stor skole med over 1000 elever. Ledelsen består av 5 avdelingsledere, assisterende rektor og rektor. Rektoren har økonomi- og realfaglig bakgrunn og en høyere universitetsutdannelse i pedagogikk. Denne rektoren reagerte med det som Kvale (2009, s. 53) betegner som ”motkontroll” til det asymmetriske maktforholdet mellom vi som intervjuere og han som intervjuperson.³ Vi har vært bevisste på dette i vår tolkning av intervjuet med ham.

Fjerde informant i vår studie er Pål, som er rektor på en skole i distriktet, heretter kalt Skogkanten videregående skole, i samme fylke som Elvebredden videregående skole. Pål er over 60 år gammel og har vært rektor i totalt syv år, men på flere ulike skoler. Rektoren har økonomisk, real- og samfunnsfaglig utdanningsbakgrunn. Denne rektoren har mye erfaring fra næringslivet, hvilket han fremhever som viktig for valgene han treffer som rektor, noe han refererer til flere ganger i løpet av intervjuet. Skolen er en mellomstor skole med omkring 700 elever.

5.2 TPO: ”Hjertebarnet alle snakker om”

Under intervjuene beskrev rektorene på ulike måter TPO som opplæring, som treffer den enkelte elev ut ifra sine forutsetninger. Rektor Anne ved Fjellbakken videregående skole beskriver TPO på følgende måte: ”Tilpasset opplæring er en opplæring, som skal treffe for hver enkelt elev da slik at hver elev kan yte maksimalt ut ifra sine egne forutsetninger”. Hun viser her et tydelig fokus på individperspektivet i TPO.

³ Han stilte seg svært kritisk til våre spørsmål og vi måtte flere ganger forklare hensikten med spørsmålene våre.

Definisjonen til Rektor Pål er tydelig sammenfallende med Anne sin men han understreker at dette er hans egen definisjon: ”Ja, først skal jeg si, at jeg kunne nå ha valgt å svare fint og korrekt ut fra fagterminologi. Det kommer jeg ikke til å gjøre. Jeg mener tilpasset opplæring er å gi den enkelte elev den undervisning den skal ha ut fra sitt ståsted.” Dette kan tolkes dithen at Pål har en pragmatisk tilnærming til TPO og at han ikke ønsker å demonstrere kunnskap, men heller en konkret handling.

Rektor Stians definisjon og forståelse av TPO er sammenfallende med både Anne og Pål sin definisjon: ”I tilpasset opplæring legger jeg det som læreren gjør i utgangspunktet i klasserommet, og tilpasser den enkelte elevs forutsetninger for læring.” Han påpeker imidlertid også utfordringer ved tilpasset opplæring: ”Altså i utgangspunktet så er det hjertebarnet som alle snakker om og som er veldig vanskelig å følge opp”. Stian mener at grunnen til dette er det store spriket i gruppesammensetningen, og han viser til at i noen yrkesfag kan gjennomsnittskarakteren ved inntak variere fra 0 til 4,5.

Så får du en elevgruppe, som har noen som kan alt.. for å si det sånn.. og noen som ikke en gang vet hva en blyant er. Og da blir utfordringa å legge lista der, og vi prøver å rette inn tiltakene slik at vi avlaster ved å sette på byrdefull ressurs for lærerne i den situasjonen slik at de også kan få løfte de som allerede er på et nivå, så ikke alle sammen blir mediokere sånn at de som har et kunnskapsnivå faller og de som ikke hadde noe løfter seg, også møtes alle de sånn på 3-ern. Da har vi gjort en dårlig jobb. Så vi har veldig fokus på det og det er det som er vanskelig faktisk.

Mens tre av rektorene beskriver tilpasset opplæring positivt som et ideal eller grunnleggende prinsipp for undervisningen i klasserommet, velger rektor Reidar ved Elvebredden Vgs. i høyere grad å problematisere begrepet: ”Tilpasset opplæring er et begrep, som har kommet inn i Kunnskapsløftet og som er et begrep som ikke er godt.” Rektor Reidar reagerer tilsynelatende på en oppfatning av TPO, som han har møtt i skolen, der man sidestiller TPO med spesialundervisning. Han påpeker også at TPO i praksis knytter seg til en bestemt elevgruppe, da det er slik lærerne tolker det:

(...) tilpassa opplæring tolker lærerne nøyaktig som de sjøl vil og det er derfor jeg sa innledningsvis, at jeg ikke liker begrepet tilpassa opplæring, for det har vi brukt om spesialundervisning i ganske mange år. Derfor så får du at en del lærere tolker tilpassa opplæring som.. ja det er noe annet.

Etter intervjuet kom det frem at begrepet har vært gjenstand for konflikt og uenighet i personalet. Han presiserer at TPO ikke er det samme som opplæring for elever med spesielle behov:

For meg er altså tilpassa opplæring ikke spes. ped. Overhodet ikke spes. ped. Du skal tilpasse opplæringa til en vanlig, normal elev på alle mulige og umulige måter. Om eleven er dum eller han er lat eller om han er flink eller han er søt eller hva som helst, så skal du altså treffe eleven hjemme. Da lager du tilpassa opplæring.

Denne rektoren påpeker hvordan begrepet "tilpasset opplæring" fort kan forveksles med begrepet "spesialundervisning", og han opplever at dette gjør lærere i hverdagen. Oppsummerende uttrykker han at så lenge eleven får ulike karakterer og fungerer sosialt, har skolen ivaretatt sin plikt om å tilby TPO:

Ole som går gjennom skolen med treere, firere, femere og toere, han går jo bare gjennom det, snill og søt og hyggelig og gjør lekser .. og går og spiser i kantina han så, og har ikke noe særlig stort fravær han heller. Ham får vi ikke gjort noen ting med annet enn at det blir satt karakterer, han er på møter med foreldre hans som alle andre elever og foreldrene har foreldremøter og han deltar i elevrådet. Han er helt normal og det er tilpassa opplæring.

I følge Reidar er TPO noe som skjer mer eller mindre automatisk, der det ikke oppstår spesielle behov, som må ivaretas av spesialundervisning.

Alle fire rektorer er enige om at TPO er et grunnleggende prinsipp, som ikke knytter seg til en bestemt elevgruppe, men det er relevant for alle elever. Imidlertid sier rektor Anne at det på hennes skole likevel er de svake elevene som får størst oppmerksomhet grunnet påleggene fra fylkessjefen om rapportering av fullføring. Mens de sterke fullfører uansett skal skolen prøve å hjelpe også de svake elevene til å fullføre.

5.2.1 Rektorenes refleksjoner rundt ulike aspekter ved TPO

Prinsippet TPO bygger på en forening og en balanse mellom motsetningsfylte begreper som individualisering og differensiering på den ene siden og inkludering og fellesskap på den andre siden. For å komme nærmere de ulike tolkningene av prinsippet TPO, ba vi rektorene belyse sin forståelse av disse, samt se prinsippet om TPO i lys av begrepene. Her kom det frem flere nyanser i tolkningene.

Det er tydelig at prinsippet om TPO byr på utfordringer, både i forbindelse med definisjonen og også rent innholdsmessig. Til spørsmålet om hvordan fellesskapet som prinsipp relaterer seg til TPO fremhever Anne klasseledelse som begrep, og peker dermed på at fellesskapet er en læringsarena som avhenger av lærerens kompetanse som klasseleder. Tilpasningen må skje i form av bevisstgjøring på ulike læringsstrategier for ulike elever. Det er dermed lærerens oppgave å lære elevene om ulike måter å lære på, men på en slik måte at elevene selv etter hvert klarer å ta i bruk disse forskjellige læringsstrategiene. Hun mener også at det er lærerens ansvar å skape et godt læringsmiljø for elevene.

For Stian er inkludering omdreiningspunkt og i følge ham bør det ikke settes inn tiltak, som setter enkeltelever utenfor fellesskapet.

Det å ta utgangspunkt i tilpassa opplæring fra lærersida, så er det at de 30 elevene våre i klassen skal være i klassen og det er liksom utgangspunktet. Også er vi lite begeistra for en til en (...) slik at man ser i klassen at vi er jo her alle sammen og har like rettigheter og muligheter og da trenger jeg faktisk å få litt spissing for å nå det og da blir jeg med i en gruppe. Og da er tilpassa opplæring uten å si sette i båser da.

Rektor Stian fremhever læringsmiljøet som en avgjørende faktor i læringsprosessen og han mener det er viktig å unngå stigmatisering av elever, som trenger ekstra hjelp for å nå målet sitt om å bestå eksamen. Derfor ønsker han ikke at elevene skal tas ut av fellesskapet, men få den nødvendige oppfølgingen i klasserommet. Han forteller at heller ikke Ny GIV elever⁴ ønsker å ha på seg den merkelappen med at de tas ut fra klasserommet for å få nødvendig undervisning. De vil være som alle andre. Derfor har man på Storsjøen Vgs. iverksatt tiltak hvor de like godt sender de sterke elevene til det de kaller for "studieverksted" for å få undervisning på sitt nivå, mens de elevene som trenger ekstrahjelp blir igjen i klassen og får undervisning i en mindre gruppe. Rektor Stian understreker imidlertid at arbeidet på studieverkstedene ikke resulterer i permanente grupper.

På Pål sin skole har man i følge rektor en annen oppfatning av gruppedeling og det tilrettelegges gjerne for ulike grupper, som tar sikte på ulike mål og samler disse i mer eller mindre permanente grupper i løpet av et skoleår. Man kan dermed tolke det slik at man velger

⁴ Ny GIV er regjeringens satsing via et treårig prosjekt fra 2010-2013 som har som mål å få flere ungdommer til å fullføre og bestå videregående opplæring. Et viktig grep for å lykkes med dette er å etablere varig samarbeid mellom stat, fylkeskommuner og kommuner, der man skal fange opp og ha ekstra fokus på de ti prosent svakest presterende elever.

å bryte med loven (oppl. § 8-2), som sier at man ikke skal nivådele elevene permanent: ”(...) for noen så må vi vel ta det i noen grupper og slik som kan forsere løp eller må ha, som jeg sa, det var en gruppe som skulle prøve å få toeren, så samler vi de”. Dette bekreftes også av rektor Reidar, som forteller at de rett og slett setter opp en ekstra klasse og flytter elever med større behov til denne.

Også rektor Stian kommer inn på at elevene må ha ulike mål, tilpasset i forhold til sine forutsetninger. Likheten mellom elevene består i at de må ha ulike opplegg for å nå målene sine og holde seg motivert. Stian viser altså en forståelse av prinsippet om TPO, der elevene skal ha mulighet for å bli utfordret ut ifra sitt ståsted og sine forutsetninger. Rektor Reidar peker også på at man må treffe elevene der de befinner seg, men han presiserer at man ikke skal sette inn spesielle tiltak. Sett fra hans synspunkt er det ikke lenger tale om TPO, når man setter inn individuelle tiltak for å styrke elevene der de befinner seg:

Ja, individualisering det kan du ha både i topp og i bunn og i midt på og i.. hvis du skal individualisere noe som helst, så er det punkt en ikke tilpassa opplæring, da er det spesialundervisning.. og da skal jeg svare ut ifra det. Vi individualiserer dersom du gir en elev et undervisningsløp som går på siden av en gruppe. En typisk individualisering det er Abel konkurranse.

Reidar fremhever her de sterke elevene, som får et opplegg for å få faglig utfordring, men som han mener faller utenfor prinsippet om TPO. Han viser også til elever som har andre utfordringer og som i følge ham krever ytterligere tiltak:

En annen individualisering kan jo være at en elev har kun en arm og øyensynlig så må han ha hjelp til visse ting og så legger du den hjelpa på den eleven. Jeg har en elev som er blind, går i studiespesialiserende klasse. Den har jo individualisert løp, fordi at den har en egen person, som følger han fra sted til sted.

I følge Reidar er det altså ikke forskjell på sterke elever, som trenger flere utfordringer, og elever som har spesielle fysiske behov, som krever spesiell tilrettelegging. I følge ham skal disse elevene ha spesielle tiltak, som faller derfor utenfor rammen for ordinær opplæring.

5.2.2 Sammenhengen og skillet mellom TPO og spesialundervisning

Med det forrige avsnittet som bakgrunn, er det tydelig at ikke alle fire rektorer har samme forklaring på skillet mellom TPO og spesialundervisning. På spørsmålet om en sammenligning mellom spesialundervisning og TPO svarer rektor Anne at den største

forskjellen er økonomi. Mens spesialundervisning er basert på enkeltvedtak, hvor det følger med ekstra midler, følger det ingen midler til TPO i følge § 1-3 (oppl. § 1-3). Dermed kan det være en fordel for den enkelte skole å ha elever med vedtak om spesialundervisning. Rektor Anne forklarer at man ofte velger å benytte midler til spesialundervisning på en måte som også kommer resten av klassen til gode ved for eksempel å ha midler til å sette inn et tolærer-system på en klasse. Samtidig så ser Anne problemene i å ha for mange elever med den type vedtak: ”Jeg har litt sånt ambivalent forhold til det fordi at ...jeg er vel av den oppfatning at vi skal ikke sykeliggjøre pasienter eller lage pasienter ut av de som kan fungere normalt”. Dermed påpeker rektoren her at det er snakk om en kompleks situasjon, der det er flere hensyn å ta enn bare økonomi.

Rektor Stian peker på den enkelte elev sine behov i relasjon til opplærings situasjonen. I hans oppfatning er spesialundervisning tiltak som skal hjelpe eleven tilbake i ordinær undervisning. På spørsmålet om TPO sammenlignet med spesialundervisning svarer han:

Altså tilpasset opplæring det er, tenker jeg da sett fra lærerens side, å variere undervisningen sin slik at alle de i gruppen, for eksempel si en gruppe på 30 da som har forskjellig nivå, skal kunne innenfor sitt felt klare å nå de målsetningene som settes for den enkelte, mens spesialundervisning er det når det må settes inn spesielle tiltak for å løfte eleven inn i en arena hvor det foregår tilpasset opplæring.

Rektor Stian er her tydelig opptatt av at spesialundervisning kun skal finne sted i det omfang eleven ikke får utbytte av ordinær TPO med henblikk på å få eleven tilbake i ordinær undervisning.

Rektor Pål velger i sin forklaring å problematisere det store omfanget av spesialundervisning som finner sted i dag. Han mener det er en oppgave for læreren å legge til rette for de ulike behov den enkelte elev har innenfor en klasse:

Spesialundervisning er etter mitt syn noe som veldig få elever skulle hatt. Jeg mener tilpasset opplæring er noe som skal gjennomsyre undervisningen slik at når du da har en klasse eller gruppe elever så vet du i denne klassen jeg får så er der et ganske stort sprik på elevene både i ferdigheter og mulighet for å tilpasse seg de ulike stoffene. Og det betyr at jeg må legge til rette for den enkelte elev.

Som vi pekte på i et tidligere avsnitt utviser Reidar det synspunktet at spesielle tiltak for både sterke og svake elever er å karakterisere som spesialundervisning. Likevel svarer han følgende på spørsmålet om sammenligningen av TPO og spesialundervisning:

Spesialundervisning er et begrep som er lovfesta i opplæringsloven og tar utgangspunkt i at en elev har et handicap og ut ifra det handicapet vil det danne seg et behov for mer undervisning eller mer læring eller annen type læring enn tilpassa opplæring. Og da må man inn med spesialister, altså PPT-folk eller leger eller hva den enn kan være, som gir uttalelse på denne mer-læring, hvorfor man skal ha denne mer-læring, så trekkes det et enkeltvedtak på hver enkelt skole. Det er spesialundervisning (...)

På denne måten er Reidar noe uklar i sin begrepsbruk og karakteristikkk av TPO og spesialundervisning. Videre forholder han seg ikke kritisk til omfanget av spesialundervisning slik som de tre andre rektorene gjør.

5.2.3 Oppsummering

TPO viser seg å være et relativt problematisk begrep, som synes å være enkelt å definere, men vanskelig å tolke og utføre i praksis. Alle fire rektorer definerer TPO er et prinsipp, som skal gjennomsyre opplæringen. Opplæringen skal treffe elevene ut ifra den enkeltes forutsetninger. Likevel synes oppfatningene til rektorene å være nyanserte, og grensene for hvor langt tilpasset opplæring bør strekkes i relasjon til den enkelte elev varierer fra rektor til rektor. I følge tre av rektorene er TPO et prinsipp for opplæringen som krever en aktiv innsats fra skolen og lærerne. Det er ikke noe som skjer av seg selv, mens det nettopp er oppfatningen til den fjerde rektoren. De samme tre rektorene uttrykker samtidig at ekstra opplegg for sterke elever er et ledd i TPO, mens den fjerde rektor karakteriserer det som spesialundervisning. På den andre siden uttrykker rektorene at TPO i høy grad er noe som planlegges og gjennomføres av lærerne og de ser seg selv som administratorer i denne sammenhengen.

Det synes å være enighet blant rektorene om definisjonen på spesialundervisning, samt tolkningen av § 5-1 (oppl. § 5-1). Rektorene gir uttrykk for en oppfatning av spesialundervisning som en individuell rettighet, der man treffer enkeltvedtak i relasjon til elever med behov for ekstra opplæringstiltak utenom den ordinære undervisningen. Dette gjør man dersom eleven ikke synes å få utbytte av den ordinære undervisningen. Det medfører dermed at begrepet ”ordinær undervisning” knytter seg til den delen av opplæringen der eleven ikke trenger spesielle tiltak utover den vanlige tilpasningen, og som dermed ikke er spesialundervisning.

5.3 Rammenes betydning i skolens arbeid med TPO

I dette underkapittelet ser vi nærmere på hvordan rektorene opplever at rammer har betydning i skolens arbeid med TPO. Det kan dreie seg om ytre rammer på den ene siden, dette være seg økonomi, styringsdokumenter, skoleeiers krav eller foreldrenes forventninger, eller indre rammer som lærernes holdninger, elevmassen og sosioøkonomiske faktorer på den andre siden. Vi vier et eget underpunkt til tid som en viktig rammefaktor, da prioritering av tid etter vår oppfatning er blant de største utfordringene på skolen jf. Kunnskapsdepartementets rapport fra tidsbruksutvalget (2009). Dette ble imidlertid ikke bekreftet av rektorene i studien vår, som peker på at dette er i høyere grad et spørsmål om prioriteringer, noe vi finner interessant å løfte fram. Det kan også ha sammenheng med at rektorene ikke opplever tid som den viktigste rammefaktoren i relasjon til arbeidet med TPO, sammenlignet med andre rammefaktorer. Til slutt ser vi på rektorenes oppfatning av sitt egen handlingsrom i lys av rammer.

5.3.1 Rektors forvaltning av ytre rammer

Alle fire rektorene trekker inn økonomi som en vesentlig og styrende rammefaktor med direkte innvirkning på skolens arbeid med TPO. De er imidlertid ikke helt enige om hvordan og i hvilken grad økonomien virker begrensende eller fremmende på arbeidet med TPO. I løpet av intervjuet med Anne er økonomi en stadig tilbakevendende faktor, når hun forteller om skolens rammer for arbeidet:

Økonomi er jo styrende for veldig mye i skolen. Det som vi har vel opplevd er det at jeg tidligere hadde større handlingsfrihet enn det jeg har nå, i forhold til å sette inn tiltak fordi at nå er det så øremerka.. og når du får disse øremerka tilskudda.. så har du plutselig ikke den handlingsfriheten og det ser vi innenfor flere områder dette med øremerka midler (...) det er jeg ikke så veldig glad for.. fordi at jeg synes ikke det er god ressursutnyttelse.

Anne opplever at den enkelte skolen mister muligheten til å disponere de økonomiske ressursene, når pengene kommer med en merkelapp til bestemte formål. Et eksempel på øremerking av midler er for eksempel Ny Giv prosjektet, som vi omtalte i kapittel 5.2.1, som gir støtte til tiltak for elever som er svakest presterende. I følge henne er konsekvensen av øremerking av midler at det går på bekostning av skolens handlingsfrihet, som de trenger i

sitt arbeid med TPO. Som eksempel viser hun til egen skole der man har satt inn et to-lærer system i en hel klasse, der en elev hadde behov for ekstra støtte i noen fag. I dette tilfellet fulgte det penger med den ene eleven med rett til spesialundervisning, som imidlertid gjorde det mulig å sette inn et tiltak som kom resten av klassen til gode. Til tross for ekstra fokus på den ene eleven vil større lærertetthet som oftest smitte av på resten av klassen på en positiv måte. På skolen til Anne har det vist seg å slå ut positivt for mange elever i en klasse, og ikke kun den eleven med et spesielt behov.

Stian er rektor i samme fylke som Anne, men oppfatter styringsretten sin helt annerledes. Han ser på dagens øremerking av midler som en mye mer fleksibel ordning enn i det tidligere system. I følge ham gir de øremerkede midlene rektor større handlefrihet til satse mer på klassen som helhet, der det er elever med spesielle behov:

(...) vi kommer nå og for neste år å få en modell, hvor alle øremerkta midler for spesialundervisning går til elever, som vi har, blinde og rullestolbrukere og sånne.. de får øremerkta midler for det er spesielle tiltak og det er opp til rektor å disponere for å øke graden av tilpassa opplæring. Så vi prøver nå liksom å senke vedtaksregimet.. og flytte ressursene inn i klasserommet for å hjelpe læreren i klassen uten å bruke masse energi på fatte vedtak, der det ikke er nødvendig.

Stian viser til et såkalt poengsystem, der man får midler etter en formel, som er basert på elevgrunnlaget fremfor ressurser til de individuelle elevene som gjennom enkeltvedtak har krav på spesialundervisning. Han mener det er viktig å senke antallet av vedtak om spesialundervisning og isteden få skapt gode rammer for TPO for alle elever innen fellesskapets rammer. Færre vedtak medfører mindre byråkrati og dermed flere ressurser til den egentlige utførelsen av det pedagogiske arbeid. Her kan det tilføyes at Anne sin skole er en relativt liten distriktsskole, som har en stor andel elever med spesielle behov og dermed relativt store tilføringer av midler til spesialundervisning per i dag.

Gjennom intervjuet viser Reidar flere ganger også til økonomien som en viktig rammefaktor: "...når det gjelder budsjettet så vil enhver rektor med respekt for seg selv si, at han har for lite budsjett, jeg skal være, jeg skal moderere meg litt, for å si at vi har et budsjett, som er noenlunde i orden". Med andre ord sier Reidar at uansett bevilgingene vil budsjettet alltid være en utfordring for rektor, som til enhver tid vil kunne bruke flere midler enn de som er til rådighet.

Foruten økonomien peker Reidar på at det viktigste er å få tak i dyktige lærere. Reidar ser på lærerressursene som en vesentlig ytre rammefaktor som har særlig stor betydning for yrkesfag. I følge ham er den største utfordringen å finne kvalifiserte lærere, uten at man bare flytter problemet til en annen skole:

Det blir verre og verre og verre og verre. Det blir verre å få tak i dem og hvis du får tak i noen, så stjeler du egentlig, fordi du kjenner noen, så stjeler du fra en ungdomsskole eller fra en annen videregående skole. Og det er ikke pent gjort, for da skolen sett under ett, så forringer du standen, og vi ser nå at vi også får lærere med dårligere lærerkvalifikasjoner enn det vi fikk før.

Han ser også en konflikt mellom lærernes forventninger til jobben og elevenes behov, og kommer hermed inn på en problemstilling som han mener er relevant for langt de fleste videregående skoler, som både har yrkesfag og studiespesialiserende programfag. Reidar har erfaring med at kvalifiserte lærere i fellesfag ofte kan stille seg kritisk til å undervise på yrkesfag:

Det å få tak i en solid norsklærer, det er umulig. Fullstendig umulig. Få tak i lærere som har vært på universitetet og som da blir presentert at du skal ha samfunnsfag i byggfagklassene eller elektrofagklassene.. Han ser på deg med store øyne og sier da tar jeg ikke jobben.

Han skisserer dermed et av flere dilemmaene som rektor befinner seg i, når det gjelder rekruttering. Ønsker man de best kvalifiserte lærerne må man kanskje inngå spesielle avtaler om arbeidsforhold, hvilket kan slå ut negativt på både elevene og andre lærere på skolen.

Pål er den av rektorene som forsøker å nedtone økonomien mest mulig, selv om også han peker på den som en viktig ytre rammefaktor. Han gir imidlertid uttrykk for at fokus på økonomien fjerner fokus fra de egentlige problemene. Akkurat som Reidar er det hans oppfatning at nøkkelen til å lykkes med TPO ligger i lærernes kompetanser og holdninger. Siden dette etter vår mening går inn under de indre rammefaktorene, vil vi komme tilbake til det i neste underkapittel. Videre kritiserer Pål lovverket for å være rigid med tanke på tilsetninger og oppsigelse av lærere:

Jeg tror ikke noe på at her er en million ekstra, vær så god, det blir ikke noe bedre tilpasset opplæring av det med de samme mennesker, overhodet ikke. Det burde være mye enklere, hvis du skal heve nivået for elevene, så må det være mye enklere å kvitte seg med lærere som ikke fungerer. Skolen er delvis en plass for værende lærere, ikke elever. Og det er den største tragedien i norsk skole. Det er ikke noen menneskerett å være lærer.

I følge Pål bør det være enklere å si opp en lærer som ikke gjør jobben sin og følger prinsippet om TPO.

Stian trekker videre fram at god samhandling med grunnskolen er en av de viktigste faktorer i relasjon til de ytre rammene for å få til best mulig utnyttelse av ressursene: ”(...) effektiv ressursutnyttelse for vår egen del egentlig.. hvor flinke vi er til å bruke de ressursene vi har, tenke smart, god dialog med ungdomsskolene, tidlig innsyn innenfor ventede utfordringer som vi kan planlegge i forkant”. Gjennom et samarbeid med ungdomsskolene kan man avdekke elever som vil få behov for ekstra støtte når de kommer på videregående. Han forklarer at dette er en kompleks problemstilling, som delvis har sin forklaring i ulike krav til elevene på ungdomsskolen og i videregående skole. Videre mener han det er viktig at spesielle behov hos enkelte elever bør avdekkes så tidlig som mulig, slik at skolen kan forberede seg på situasjonen og disponere ressursene sine på en fornuftig måte. Dette kan for eksempel skje ved å forberede kontaktlærerne på elevene de skal motta eller man kan sette inn ekstra lærere i en klasse, slik at man for noen elever unngår å treffe enkeltvedtak om spesialundervisning rettet kun mot den ene eleven.

De ytre rammefaktorer som den administrative, juridiske og informative styringen trekkes i mindre grad enn den økonomiske styringen frem som faktorer som påvirker rektorenes arbeid med TPO i organisasjonen. I forbindelse med den administrative styringen av skolen oppleves relasjonen til skoleeier som vesentlig forskjellig blant de fire rektorene i deres arbeid med TPO. Reidar, Pål og Stian uttrykker alle at de opplever forholdet som uproblematisk. Likevel beskriver Reidar at skoleeier sin rolle er kontrollerende og disiplinerende, fremfor å fungere som en sparringspartner som jobber for samme mål:

Jo, han må jo gjerne komme når han vil og se på hva han vil, og det gjør han en gang hvert annet år.. nei, det har jeg ikke noe problem med. Det er så åpent, så.. Og så får jo litt kjeft av og til og så retter du opp det som er gant og så får du klapp på skuldra en gang hvert tiende år og sånn er livet, nei det har jeg ikke noe problem med.

Anne er den eneste som problematiserer forholdet til skoleeier og utviklingen i retningen av sterk kontroll: ”Jeg synes at det har blitt mer kontroll enn det har vært tidligere... og det henger vel og sammen med tillit. Jeg føler vel heller ikke at jeg kanskje har den tilliten som jeg hadde tidligere ut ifra de direktivene som kommer...(fra skoleeier)”. Anne forklarer at

dette spesielt går på produksjon av konkrete og håndfaste resultater, som da ikke nødvendigvis uttrykker rektors og skolens arbeid med TPO.

Når vi spurte om ytre rammefaktorer var det ingen av de fire rektorer som fremhevet den juridiske styringen som vesentlig. Senere i intervjuene kom vi imidlertid inn på denne rammefaktoren og det eksisterer litt ulik oppfatning av, i hvilken grad den juridiske styringen påvirker rektorene i arbeidet med TPO. Rektorene er tydeligvis alle klar over at de har det øverste juridiske ansvaret for skolen, men det er ikke umiddelbart noe som de finner begrensende. Det er imidlertid når det må utøves skjønn at arbeidet blir mer utfordrende:

Rektor Anne ser på de juridiske problemstillingene som en mye større belastning, spesielt når lovverket legger opp til skjønn for eksempel i relasjon til § 1-3 om TPO:

Det er og et veldig vanskelig tema dette med det juridiske, fordi at det er veldig mye tolkninger da.. men det er klart jeg som rektor.. jeg har jo ikke.. jeg er veldig redd for å gjøre noe galt, da.. Ofte når jeg får sånne når det er snakk om lovverket så innhenter jeg nok informasjon i fra andre og hvordan andre tolker det (...)

Hun fremhever at hun er spesielt nervøs for konsekvensene det kan ha for elevene, hvis skolen handler i strid med lovverket. Samtidig peker hun også på konsekvensene det kan ha for skolen generelt og henne som rektor, hvis det oppdages at hun har handlet ukorrekt i forhold til lovverket.

Rektor Stian opplever ikke dette som en belastning:

(...) i lovmessig forstand så har jeg ansvar for alt.. så det er det som er utfordringen, at hver dag så må jo vi ta vurderinger som sikkert er innenfor grensene av det vi burde gjøre. Men jeg føler ikke det som noen belastning egentlig i den forstand at det rettslige ansvaret som jeg har, det utøver jeg der hvor jeg må det og fatter de vedtak som vi må gjøre, når vi må fatte vedtak (...)

Rektor Pål er som rektor Stian bevisst på ansvaret sitt, men han oppfanger heller ikke denne rollen som begrensende på sitt arbeid. Han opplever imidlertid at han befinner seg i et dilemma mellom å handle i tråd med opplæringslovens krav til opplæring på den ene siden og lærernes kvalifikasjoner på den andre siden. Han ytrer et ønske om større mobilitet og mulighet for arbeidsgiver til å si opp lærere som ikke fungerer etter rektors vurdering.

På samme måte som den juridiske styringen er det ingen av rektorene som nevner den informative styringen gjennom læreplanen som en viktig rammefaktor i arbeidet med TPO. Likevel peker rektor Pål på at læreplanen sammen med andre direktiver fra departementet er et av de viktigste dokumentene i arbeidet med TPO.

5.3.2 Rektors refleksjoner rundt de indre rammene

Alle fire rektorer fremhever lærerne som nøkkelpersoner i forbindelse med TPO og opplæringen generelt. Som en av de viktigste indre rammene trekker rektor Anne fram endringskompetanse hos lærerne. Hun peker på at det finnes lærere som ikke evner til å forandre på sin egen eksisterende praksis, selv om det i realiteten bare er små ting som må til.

Rektor Pål utviser samme holdning og han peker også på lærerne som helt sentrale når det kommer til det å lykkes med TPO: "(...) jeg tror at den rammen som er den viktigste, det er læreres holdninger. Det er der nøkkelen ligger."

Reidar opplever at lærernes holdninger til elevene og opplæringen er en stor utfordring innenfor til de indre rammene. Han forklarer dette med den kulturelle kompleksiteten i sammensetningen av lærere på en stor skole:

Det å påvirke lærerne i en spesiell retning er et møysommelig arbeid. Ekstremt møysommelig. Og med så mange tilsatte så har du Norge i miniatyr. Du har politiske Norge i miniatyr og du har religiøst Norge i miniatyr. Og det å så få da respekt for dette her, men samtidig si, ja, men nå har vi noen vedtak faktisk, som vi skal gjennomføre, du kan godt være uenig i de vedtaka, men det må du være utafor <navn på skole>(...)

Som et annet viktig element innen de indre faktorene peker rektor Stian på viktigheten av god kontakt mellom hjem og skole, og fremhever det som en forutsetning for å oppnå de beste resultatene. På hans skole tilbyr de derfor en samtale mellom foresatte, elev og kontaktlærer i løpet av den første måneden eleven går på skolen. Denne samtalen skal dels bidra til å klargjøre målsettingene for den enkelte elev og samtidig skal den være medvirkende til at terskelen for å ta kontakt med skolen blir lavere og kontakten bedre.

En viktig indre rammefaktor er elevenes motivasjon. Anne reflekterer rundt elevenes mangel på motivasjon og ser på dette i fullføringssammenheng:

Og jeg ser i hvert fall ei gruppe her der 60% av elevene har bestått og det er lavt. Og derfor har jeg gitt den en rød farge som si at obs.. men når jeg vet

forutsetninga til de elevene så tenker jeg at det er bra. Dette er faktisk bra. Burde den ha vært grønn?.. fordi at.. ja som sagt ut i fra forutsetningene så er det helt utrolig at de elevene har klart det dem har klart.

Stian ser at elevenes manglende motivasjon ofte henger sammen med feil valg av studieprogram eller mangel på kunnskap om studieprogrammet de begynner på. Største utfordringen er elever som ikke kommer inn på studieprogrammene de selv ønsker. Det er ikke lett for lærere å undervise elever som ikke er motivert til å gå på det studieprogrammet de ikke har søkt men bare havnet i. Stian trekker fram også elevenes urealistiske mål med tanke på forutsetningene de har. Han forteller om 60 elever på programfaget teknologi og produksjon som han intervjuet der halvparten skulle bli advokater eller økonomer eller jurister eller flyvere, og ingen skulle bli teknikere innenfor industriproduksjon. Derfor mener denne rektoren at det er viktig med tydelig kommunikasjon ut til ungdomsskolene om studieprogrammene elever kommer til å søke på.

Rektor Pål mener at det er lærerens ansvar å skape motivasjon hos elevene ved å tilpasse undervisningen. Dette kan være en stor utfordring. Som et eksempel trekker han fram kroppsøving til elevene på et yrkesfaglig studieprogram.

En gruppe elever på et fag, som.. skal vi si at de var kokk da... De to siste timer på fredag skal de plutselig ha kroppsøving (...) Og det gidder ikke de og derfor møter de ikke.. det påvirker meg på at læreren kan ikke sitte i en hall, stor flott hall som vi har.. og så vente på at de skal komme.. Du må komme til de. Og så må du drive kroppsøving som er forebyggende for de belastningsskader de har. Så der kommer jeg til å sette den nye lærer, som skal ha kroppsøving innenfor det faget, som har evnen til å.. være yrkesrettet kroppsøving.

For å opprettholde motivasjonen til elevene tar Pål som rektor her et grep ved å håndplukke lærerne til utvalgte fag og timer.

5.3.3 Tid som rammefaktor - mellom prioritering og tvang

Tidsmessig bruker rektor Anne definitivt mest tid på de administrative oppgavene. Hun mener at ledelsen er blitt flinkere til det pedagogiske ved at de nå observerer undervisningen og har samtale med lærerne rundt dette, men at denne type arbeid er tidskrevende og derfor har de nå delt de oppgavene mellom flere i ledelsen.

Også rektor Reidar antyder sitt fokus på det administrative. Han konkluderer at han er tvungen til å ha fokus på økonomi og rapportering: "Det er en direkte konsekvens knyttet til dette.. rapporterer du ikke får du heller ikke penger til å drive prosjekter. " Han forteller dermed at han opplever at innhenting av økonomiske ressurser tar tid og på den måten begrenser hans handlingsrom i forhold til det pedagogiske arbeid, herunder arbeidet med TPO.

Stian, på den andre siden, forteller at han da han begynte ved skolen for fire år siden brukte 120% av arbeidstiden sin på styring og struktur. Alle ledermøter inneholdt drift. Fire år senere er de i en situasjon hvor de kun har ett driftsmøte i måneden og de andre møtene handler om fag og pedagogikk.

(...) så da blir det litt for min del.. å bruke mere tid på å heie på de prosjektene og oppover for å bruke sånne begrep.. skaffe ressurser til skolen.. skaffe handlingsrom til flere.. bedre muligheter for å drive elevretta prosjekter og kompetanseheving på lærere og nå har vi liksom kommet dit.. etter fire år så.. så det.. det er en bryter vi har vridd på bevisst.

Også han snakker om å skaffe ressurser til å drive elevrettede prosjekter, men også kompetanseheving på lærere, og opplever dermed at han på denne måten har mulighet til å utvide handlingsrommet til flere ved skolen i forbindelse med til det pedagogiske arbeidet.

For Pål handler det om prioriteringer og for ham er det viktigste å være en pedagogisk leder: "Det har jeg tid til, hvis jeg prioriterer det. Dette er jo bare en prioritering. Det er jo ikke noe annet." Han prioriterer slik:

Pedagogisk ledelse først, læring til elevene, administrasjon, altså papirutfylling legger jeg til sist. De som da purrer på et papir, de kan bare purre og så gjør jeg det, når det passer. Og så prøver jeg å delegere det til noen som kan syns det er morsomt (ler)

Også rektor Anne påpeker hvordan bruken av tid på skolen avhenger av prioriteringer. Lesing av stortingsmeldinger og dokumenter om TPO blir for eksempel nedprioritert på grunn av mangel på tid, sier hun. Selv om hun gjerne skulle bruke mer tid på lesing av dokumenter relatert til det pedagogiske arbeidet, føler hun at hun da må ta dette utenfor arbeidstiden sin. Dermed kan man si at hennes fokus på administrative oppgaver er en bevisst handling. Det ser ut som tiden har betydning for hennes opplevelse av sitt handlingsrom der hun må prioritere mellom ulike oppgaver og der hun vurderer det slik at hun må prioritere administrative oppgaver. Om hun også opplever det slik med hensyn til sitt handlingsrom i

skolens arbeid med TPO er det ikke noe som vi direkte spør henne om, men når vi spør hvilken rolle hun har i relasjon til arbeidet med TPO trekker hun frem tilrettelegging for lærere i form av rammer som økonomi som hennes rolle i arbeidet.

5.3.4 Rektorenes refleksjoner over eget handlingsrom

Pål fremhever mulighetene hans som rektor til å tenke utover de vanlige rammene for undervisning. Han beskriver hvordan han velger ut de lærerne som best egner seg til å yrkesrette fellesfag på yrkesfaglig studieretning:

(...) de trenger ikke timeplanlegges så veldig. Den har så mange årstimer, denne personen som er dyktig har de kompetansemålene, vær så god, bli enig med de som har programfagene, faglærerne der, når du kan gå inn i verkstedene. Det går utmerket. Det er jo der du snur opp ned på resultatene.

Rektor Pål ser på rekruttering av riktige og gode lærere til ulike elevgrupper som viktig for sitt handlingsrom med tanke på å skape motivasjon hos elevene. Han snakker om å rekruttere "toppfolk" fra yrkespraksis til å undervise og skape motivasjon hos elevene på yrkesfag, framfor en som er utbrent i yrket og har vært på skolen i 10 år.

(...) Så sier jeg, nei, da går jeg til Baker Hansen. Han sitter med det prestisjetunge bakeriet i Oslo. Får selvsagt konditormesteren, den som er toppen der. Han kan velge og vrake i hva som helst i stillinger. Ham skal jeg ha. Og han kommer, for det er bare å gjøre avtalen.. Hvis jeg vil ha en person, så får jeg inn den. Sådan har jeg drevet alltid, for å få gode resultater og jeg har kjørt opp to skoler til demo-skoler nettopp på samme måte.

Rektor Pål opplever rekruttering av yrkesutøvere som en del av sitt handlingsrom i skolens arbeid med TPO. Han viser her en oppfatning av at han selv bør kunne styre rammene i en bestemt retning, heller enn å la seg styre av rammene.

Også rektor Anne deler oppfatningen at faglærere med erfaring fra yrkeslivet ofte klarer å formidle en glede ved faget som motiverer elevene. Det er i følge henne derfor et skille mellom lærere med yrkesutdanning og de lærere som er utdannet ved universitet eller høgskole i teoretiske fag:

Jeg kan nok sann dere grovt sett sette ei skille kanskje på yrkesfaglæring og de med en universitets og høgskolebakgrunn. For jeg tror kanskje det er litt lettere å motivere og tilpasse undervisningen for de som har vært ut i

yrkeslivet og som kjenner det yrket som elevene skal uti. De treffer elevene på en annen måte, og det er klart de blir ikke fylkesmestere i matkunst fordi at de er gode i norsk eller engelsk eller matte altså... men det er fordi at de er veldig motivert for faget.

Hun sier derimot lite om hvordan hun håndterer denne problemstillingen relatert til skolens arbeid med TPO med tanke på hennes handlingsrom som rektor.

I denne sammenhengen viser både rektor Stian og rektor Reidar noe som kan tolkes som en viss avmakt med tanke på deres handlingsrom som rektorer. De gir uttrykk for at motivasjon av elever ikke alltid er mulig å oppnå. Dette spesielt i de tilfellene, hvor eleven har havnet på et studieprogram vedkommende elev ikke har søkt på. Rektor Reidar setter elevenes motivasjon sammen med dennes forutsetninger: "du får heller ikke det bordet til å avlegge eksamen". Hermed gir han uttrykk for at han opplever at det ligger utenfor hans ansvar å sikre at alle elever skal kunne klare seg og oppnå resultater, til tross for prinsippet om TPO.

Ingen av rektorene vektlegger de sosioøkonomiske strukturene rundt elevene som avgjørende for om de lykkes på skolen. Anne kommenterer imidlertid at også foreldrenes forventninger er en betydningsfull del av de indre rammene. Hun opplever at foreldre har store forventninger til skolen og har ofte ønsker til hvilken vei barna skal gå. De forventer dermed at skolen skal hjelpe barna sine i den retningen og dersom barna ikke lykkes skylder foreldrene på skolen. Dermed legges det press på skolen og rektor til å la noen elever gå en retning som kanskje egentlig ikke er det mest hensiktsmessige valget for dem.

Stian peker på viktigheten av å jobbe med de ytre rammene for eksempel gjennom samarbeid med ungdomsskolene for å påvirke de indre rammene og legge best mulig til rette for elevenes behov og forutsetninger. Han sier det ikke direkte, men antyder at dette påvirker hans opplevelse av sitt handlingsrom i relasjon til arbeidet med TPO på hans skole. Han peker blant annet på at elevene i ungdomsskolen må hjelpes til å søke det rette programfaget på videregående: "(...) så jeg tror at det er kanskje den største utfordringen vi ser og da har vi hatt som målsetting at vi må bli flinkere i de ytre rammene for å påvirke de indre, det er å ha tydelig kommunikasjon til ungdomsskolene, hva det tilbudet er." Han ønsker ikke å skape urealistiske forventninger til fagene på skolen gjennom reklame, men derimot informere ungdommen på en saklig måte om hva de kan forvente seg av de ulike fag og utdanningsprogram. Dette fører oss til vårt neste underkapittel i denne oppgaven; betydningen av ulike forventninger. Før vi går over til dette, oppsummerer vi det viktigste vi har fått fram i analysen av rammenes betydning for rektors opplevelse av sitt handlingsrom i

skolens arbeid med elevenes motivasjon, hvilket viser seg å ha innvirkning på skolens utøvelse av TPO.

5.3.5 Oppsummering

Utfordringene knyttet til det komplekse forholdet mellom ytre og indre rammefaktorer ser ut til å spille en stor rolle i rektors og skolens arbeid med TPO. Rektorene peker da spesielt på rammebetingelser som økonomi, rekruttering, lærernes holdninger og endringskompetanse, tid, elevenes motivasjon, og samarbeid med foreldre og ungdomsskole som svært betydningsfulle. Av ytre rammebetingelser ser økonomien og friheten til å disponere tildelte midler ut til å spille en sentral rolle i det rektorene opplever som muligheten til å gjennomføre best mulig TPO. Derfor kan øremerking av midler spille negativt inn i skolens handlingsfrihet og mulighet til å legge til rette for TPO. Rekruttering av gode lærere ses på som en viktig forutsetning men også som en utfordring. Det er for få kvalifiserte lærere å velge imellom og de som er har ofte preferanser i forhold til skoler og programområder. Rektorene mener videre at skolene har for liten handlingsfrihet i forholdet til ansatte. Det er vanskelig å si opp lærere som ikke fungerer dels på grunn av arbeidsmiljøloven og dels fagforeningene, som beskytter medlemmene sine. Størst utfordring i videregående opplæring ser ut til å være i rekruttering av lærere til yrkesfaglige studieprogrammer.

Med tanke på ansvar for elevenes motivasjon er rektorenes oppfatning sprikende. De er enige om at det er viktig å velge de riktige lærerne til å undervise i de ulike studieprogrammene. Enkelte lærere føler seg mer komfortable med å undervise på studiespesialiserende fag. Mens en av rektorene mener det er lærernes ansvar å skape motivasjon hos elevene via tilpasset opplæring, mener en av rektorene at det ikke er mulig å motivere elever som har "havnet" i studieprogram de ikke har søkt på.

En utfordring og en betydelig indre rammefaktor er tid. I denne studien har vi fått innblikk i rektorenes tanker om disponering av tid og deres tidsmessige prioriteringer. Mye av tiden ser ut til å gå til de administrative oppgavene for å oppfylle krav fra skoleeier og skaffe midler til skolen. To rektorer mener imidlertid det *er* mulig å prioritere det pedagogiske arbeidet over det administrative.

5.4 Forventningers betydning for arbeidet med TPO

I dette underkapitlet skal vi se nærmere på de ulike forventningene i arbeidet med TPO, samt rektors oppfatning av sin egen rolle i dette arbeidet. Vi finner det viktig å gå grundigere inn på det og undersøke om aktørenes ulike roller og forventninger også bidrar til forskjellig vektlegging og håndtering av gitte rammer hos rektorene.

5.4.1 Rektors oppfatning av sentrale aktører og deres rolle

Alle fire rektorene ser på læreren som en av de viktigste aktørene i arbeidet med TPO. Rektor Anne mener at det ikke er noe tvil om at lærerens rolle er helt sentral i dette arbeidet med å skape et godt klassemiljø. Samtidig opplever hun at det finnes viktige aktører i dette arbeidet på alle nivåer; herunder fylkespolitikere og fylkestinget som fatter vedtak for den videregående skolen. Hun uttrykker bekymring for at det over en tidsperiode er blitt stadig større fokus på resultater som hun må rapportere til fylkessjefen om: "Det er mye mer fokus på prosenter på gjennomføring for eksempel eller karakterutvikling.. før så var det mere sånn beskriv.. nå er det mere statistikk og hvorfor er det slik, hva ligger bak de tallene der (...)" Hun mener at karakterutviklingen ikke nødvendigvis gjenspeiler arbeidet med TPO og kan derfor være misvisende med tanke på dette. Når karakterutviklingen ikke har vært god nok føler hun at "skolen blir stilt til veggs på det", til tross for at karakterutviklingen for enkelte elevgrupper faktisk har vært veldig god selv om de ikke får toppkarakterer. "...men det blir det veldig lite gehør for når du får statistikk og tall som du blir konfrontert med hele tida... kanskje har det vært drevet veldig god tilpassa opplæring akkurat i den elevgruppa ... men det er bare at det blir ikke synlig i statistikken."

Hun ser også på sin egen rolle som rektor som viktig i arbeidet med TPO: "det er klart jeg som rektor har jo et handlingsrom, jeg har jo det. Det er jo ikke alle bestemmelsene som sier du skal men du kan, og da ser jeg jo at handlingsrom det er for å tilpasse det lokalt".

Rektor Pål ved Skogkanten vgs. trekker også fram samarbeidet mellom faglærere, kontaktlærere, PPT og rådgivere i denne sammenheng. I likhet med rektor Anne ser han på seg selv som en viktig aktør i arbeidet med TPO: "Rektor som skoleleder er viktig, for det flotte med å være rektor er, at jeg kan egentlig vedta hva som helst av utviklingsprosjekt og jeg kan stoppe hva som helst. Det er en fantastisk jobb!" Også han viser til handlingsrommet han har som rektor i dette arbeidet.

Rektor Stian ved Storsjøen videregående skole nevner også FYR⁵ som en viktig aktør i dette arbeidet og lærernes delingskultur der faglærerne deler erfaringer og opplegg med hverandre for på den måten også å kunne finne strategier og metoder i undervisningen som gjør at man fanger flere.

Rektor Reidar ved Elvebredden videregående skole trekker i tillegg til lærerne også frem avdelingsledere som viktige aktører i arbeidet med TPO: "Det som er desidert viktigst for oss, det er at avdelingsleder har et fornuftig syn på hva tilpassa opplæring er i klasserommet og verkstedet." Han ser på det som viktig at hver enkelt lærer har forståelse for at dette har ankerfeste i ledelsen. Samtidig uttrykker han bekymring for at avdelingsledere ikke er flinke nok. Grunnen til dette mener han å være at de ikke leser nok bakgrunnsstoff. De har heftige diskusjoner om hva TPO er, men han har ikke tillit til at de vet nok om dette. Delvis mener han at dette skyldes av at det ikke finnes noe entydig definisjon på TPO. Likevel så føler han at avdelingslederne er lojale ovenfor assisterende rektor og rektor i sitt arbeid.

5.4.2 Rektors oppfatning om sin egen rolle i opplæringen

Rektorene har ulike oppfatninger av sin egen rolle i opplæringen. Rektor Stian ved Storsjøen videregående skole for eksempel mener at rektor egentlig bør være inspirator for både elevene og lærerne, men at hverdagen på en stor skole med over 200 ansatte ikke rekker til å treffe alle. Derfor er rektor også avhengig av at man på alle nivåer har satt opp intensjonen for lærerjobben og at inspirasjonen skapes gjennom ulike arenaer. Han mener å ha klart dette ganske bra de siste årene da elevene både trives på skolen og trives med lærerne. Han ser på sin egen rolle som en overordnet inspirator som bruker organisasjonsstrukturens ulike nivåer til å nå fram til elevene.

På spørsmålet om hvordan rektorene bidrar til arbeidet med TPO svarer rektor Anne følgende:

Jeg bidrar med det i forhold til at jeg har innhenta informasjon.. i fra rådgivere og i fra helsetjenesten.. og så blir jo ofte sakene lagt på bordet

⁵ Kunnskapsdepartementets prosjekt FYR (fellesfag, yrkesretting, relevans) er et tiltak mot frafallet i videregående opplæring som ble initiert på høsten 2011. Her er hovedfokus å yrkesrette teorien i fellesfagene, slik at denne gir mening i perspektiv av det pågjeldende yrkesfag.

mitt og det er jo fordi at har vi penger til det tiltaket skal vi sette inn ekstra lærer for eksempel.. så koster jo det litt.

Hun knytter sin rolle opp mot tildeling av ressurser til ulike tiltak som må iverksettes for å fremme elevenes læring. Hennes rolle blir dermed å utøve skjønn i henhold til hvilke tiltak som skal tildeles midler og i hvilket omfang.

Rektor Stian vektlegger ledelsens rolle i arbeidet med TPO på følgende måte: ” vi prøver å ha arena gjennom året hvor vi tar dette opp og diskuterer, debatterer med pedagogisk personale om hvordan vi skal møte disse ulike utfordringa vi har (...)” Han som rektor har da mulighet til å analysere resultatene og prøve å sette inn tiltak, ikke minst for å avlaste læreren i sitt arbeid. Han ser på det som sin oppgave å legge til rette for at læreren kan ha fokus på det han har planlagt å gjennomgå i timen og ikke på utfordringer som støy i klassen, det å finne elevene og så videre.

Rektor Pål opplever at han som rektor har en viktig rolle i yrkesretting av fagene. Han legger til rette for denne yrkesrettingen ved å velge riktig lærer til de ulike elevgruppene, slik som beskrevet i det forrige underkapittelet. Mye går på det organisatoriske. Han får lærerne til å bli enige om hvem som kan ta seg av de ulike kompetansemålene, alt ettersom hvilke områder er sterkest hos de ulike lærerne. Utgangspunktet hans er at læreren ikke kan bruke samme metode på alle de ulike elevene på ulike studieprogram med ulike forutsetninger og kunnskapsnivå. Også Stian er av samme oppfatning:

Så vi må også gjøre sånne vurderinger i forhold til hvor er det vi kan ha best nytte av læreren, og unngå at vi får konfrontasjoner, ikke som følge av at man ikke vil, men fordi at man har liksom ikke de antennene man har vært øvd mest på.. vi har et system på utviklings og resultatsamtalene for våre lærere, og vi prøver også se på neste skoleår og hva de kan være gode til også får de komme med noen forventninger også kommer vi med noen forventninger også legger vi en plan.

5.4.3 Aktørenes forventninger til rektor i arbeidet med tilpasset opplæring

Rektorene opplever mange ulike forventninger fra ulike aktører i sin hverdag som har enten direkte eller indirekte innflytelse på arbeidet med TPO. Som vi allerede nevnte i begynnelsen av underkapittel 5.4 er lærerne i denne sammenhengen blant de viktigste aktørene med forventninger til rektor. Anne er av den oppfatning at rektor ikke vil kunne tilfredsstille alle,

da lærere i høy grad setter pris på sin autonomi. Derfor representerer de mange ulike holdninger og en rektor må tåle spenningen som oppstår som følge av disse ulike holdningene i kollegiet:

Lærerne er jo ikke en ensartet gruppe, tvert imot, de er veldig individualister (...) så ei gruppe mener det ene, en annen gruppe mener da noe annet og den tredje gruppa det tredje. Jeg kan ikke gjøre alle fornøyd. Jeg kan ikke gjøre alle fornøyd, noen blir misfornøyd og det må jeg leve med."

Rektor Stian tror at lærerne først og fremst forventer å bli skjermet for mest mulig, slik at de kan drive med fagene sine, men at også det å lytte til dem til riktig tid slik at de opplever at de får veiledning og samhandling med noen som kan hjelpe dem til å komme videre når et problem oppstår, er viktig i denne sammenheng.

Pål tror imidlertid at dette varierer. Mens noen lærere helt sikkert har en forventning om at han som rektor skal ta en klar beslutning, være tydelig og ta ansvar, vil andre bare "kvitte seg med eleven." De mener at det å få ut problemeleven er en bra tilpasning av opplæringen.

Reidar har en litt annen opplevelse. Han sier at lærerne på hans skole har særdeles få forventninger til rektor. Dette kan i følge ham ha sammenheng med at det er en stor skole som får massevis av penger for å sette i gang med diverse prosjekter. I midlertid viser han en maktesløshet ovenfor lærerne som ikke er i stand til å følge opp prosjekter slik som intensjonen tilsier til tross for de utallige påminnelsene fra ledelsen. I denne sammenhengen viser rektor Reidar også sin misnøye med lærernes prioriteringer.

På spørsmålet om forventninger fra foreldrene svarer Reidar at han er påvirket av forventningene på en måte ved at han er veldig påpasselig med å treffe enkeltvedtak. De fem-seks siste årene har kravene til skriftlig dokumentasjon økt betraktelig. Imidlertid mener han at skolen likevel ikke blir påvirket av foreldrenes holdninger. Stian svarer i denne sammenheng at det er viktig å senke terskelen for når det tas kontakt. En viktig oppgave for skolen er å ha tidlig kontakt mellom hjem og skole. Rektor Anne sier at forventninger fra foreldrene til skolen for det meste går på karakterer: "(...) altså det de er misfornøyd med det er læring i et fag ikke sant fordi at elevene ikke får gode nok karakterer.. det er veldig ofte det det går på. Og det kan være veldig vanskelig. "

I følge rektor Pål har foreldre mindre innflytelse på videregående skole elever enn i grunnskolen. Dette fordi at mange av elevene på videregående skole er myndige og er ikke

pliktet til å involvere foreldrene sine i sin skolegang. Likevel mener han at foreldrenes realistiske forventninger i noen tilfeller kan være med på å gi bedre løsninger.

Eksempelvis er at når vi har elever som vi vet, vil nå ha problemer med å kunne ta en fagprøve, så kan de gå på den.. kandidat, lære kandidatordningen og hvis foreldre har en positiv holdning til det, så kan de få eleven til å fungere bra. Men hvis de absolutt gå den andre og nekte det, så kan det medføre at en får mange nederlag.

Mediene har i følge rektor Reidar overhode ingen innflytelse på valgene han treffer som rektor i forbindelse med sitt arbeid. " Hvis du ikke kan ta å stå for det du gjør i mediene, da får du slite som rektor." Stian utviser samme holdningen, men peker i relasjon til mediene på at rektors oppgave er å skjerme lærerne, slik at de får arbeidsro og kan fokusere på det pedagogiske arbeidet.

På spørsmålet om hvordan rektorene opplever skoleeiers forventninger i arbeidet med TPO svarer Reidar at de er svært interessert i å beholde elevene sine på skolen og slippe at noen ikke fullfører videregående opplæring.

(...) så han (fylkessjefen for videregående opplæring) jobber konsekvent for å få hver skole til å få mindre dropouts, det vil si få en bedre tilpassa opplæring, selv om han ikke bruker det ordet. Han jobber også for at elevene ikke skal stryke.. i altså det skal bli en normal inngang til videregående skole og jobber fryktelig mye med den rådgivningsbiten og bevilger penger direkte mot det. Så, og det synes jeg er et greit krav, og det har vi skriftlig.

5.4.4 Lojalitet som dilemma

Det eksisterer mange ulike lojalitetsdilemmaer i skolehverdagen og lojalitetsspørsmålet ser ut til å være ganske kompleks. En skoleleder kan ha ulike lojalitetsrelasjoner og det ene utelukker ikke det andre. Også i vurderingen av hvilken rolle ulike aktører spiller i relasjon til rektors arbeid med TPO i skolen er lojalitet et viktig begrep. Rektors handlinger knyttet til opplæringen kan preges av hvor de plasserer lojaliteten sin.

Rektor Anne trekker frem lojalitet i det hun snakker om forholdet mellom de ulike rammene. Hun opplever for eksempel håndtering av styringsdokumenter som problematisk med tanke på lojalitet. Selv om hun ikke bestandig er enig med de direktivene som kommer, føler hun at hun må være lojal ovenfor de som har fattet vedtakene. Det er politisk bestemte vedtak, som skal følges til tross for at hun ikke alltid er like enig med det som er blitt bestemt ovenfra:

Jeg må jo være lojal ovenfor de som har fatta vedtak.. og det er ikke like greit bestandig å stå ovenfor lærerne og si at dette er noe som vi skal gjøre, at dette skal vi satse på.. fordi at.. jeg får jo motstand på det ifra enkelte lærere eller fra grupper av lærere som sier at det her, nei dette skjønner dem ikke hensikten med. Også er det å finne gode argumenter selv om jeg kanskje faktisk er enig med lærerne.. men så må jeg likevel hevde det synet som er vedtatt gjennom planverket, og det kan og være litt vanskelig noen ganger.

På spørsmålet om hvilke aktører hun føler størst lojalitet ovenfor svarer rektor Anne umiddelbart fylkessjefen. Etter å ha tenkt seg om tilføyer hun følgende: ”Egentlig så bør jo lojaliteten min ligge hos elevene.. men den gjør ikke det altså.. den ligger hos fylkessjefen”.

Både Rektor Stian og rektor Reidar utviser en annerledes klar og normativ holdning til dette spørsmålet. De mener begge to at rektors lojalitet bør ligge hos elevene. Rektor Reidar uttrykket det slik:

Du skal ha den lojaliteten overfor elevene, ellers vil du aldri kunne drive en skole. Du vil aldri få noe mening med å ha lojalitet overfor noen andre, jeg kjøper ikke inn galskap, bryter budsjettet, lover og sånt noe, men sånn i bunn og grunn så er det eleven som betyr noe og den skal ha lojaliteten fra en rektor, det mener jeg.

Samtidig peker rektor Reidar også på at lojalitetsproblematikken ikke er enkel og at det er grenser for hvordan han kan agere på bakgrunn av sin lojalitet overfor elevene.

Rektor Pål forklarer at han har sin lojalitet hos de lærere som gjør en ekstra innsats for elevene: ”Jeg er mest opptatt av (...) de lærerne som har tanker og ideer på hvordan vi kan løse det på litt utradisjonell måte, som virkelig er opptatt av enkeltindivid. Dem er jeg mest lojal til”.

5.4.5 Rektor i et spenningsfelt mellom aktører

Rektor Anne forteller at det kan være motsetninger i forventningene mellom elever og lærere, mellom foreldre og skolen og kanskje også mellom tolkninger av lovverket. Noen ganger opplever hun at foreldrenes forventninger kan være urealistiske. De vil ha bedre karakterer for sine barn og læreren får skylden for at dette ikke skjer. Hun føler seg i en vanskelig posisjon der hun vet at læreren yter mens foreldrene stiller krav om bedre karakterer:

For da må jeg undersøke nærmere hva er det egentlig det dreier seg om. Også må jeg kanskje ta en samtale med læreren, kanskje en samtale med eleven, også må vi prøve å finne ut av dette sammen da altså.. men jeg synes nok at lærerne treng vel støtte i sånne situasjoner (...)

Reidar opplever at elevene kommer i klemme i systemet, som på den ene siden gir dem mulighetene til en utdanning, men på den andre siden ikke klarer å følge opp med læreplasser etterpå. Han sier følgende om skoleeier og lokalsamfunnet:

Det finnes ikke læreplasser og fylket gjør ingen verdens ting for å skaffe læreplasser. Og bedriftene gjør ikke noe for å skaffe læreplasser.. de spretter champagneflasken og sier at vi har mange læreplasser, men det er ingen, som gjør noe med det, altså.. og da har de ikke noen annen mulighet enn å gå på tredje påbyggingsår og der stryker de (...)

Slik rektor Stian ser på det kjennetegnes spenningsfeltet mellom aktører for det meste gjennom diskusjonen om hvordan ressursene utnyttes. Lærerne som ikke får ekstratiltak i sin klasse til å sende elever til studieverksteder opplever ofte at de ikke er prioritert. Dette mener Stian at ledere må ta ansvar for og kommunisere åpent rundt.

Samtlige rektorer mener det er mangel på samarbeid mellom nivåer som skaper vanskeligheter. Både rektor Pål og rektor Reidar savner en fornuftig politisk innsikt. Pål er mest bekymret for ytterlighetene i skolen. Den jevne massen og gjennomsnittseleven har det stort sett greit og det er stor grad av trivsel i den norske skolen. Han mener imidlertid at de flinkeste elevene ikke alltid får nok utfordringer. Han forteller at det bør være en selvfølge at elevene får de utfordringene som de trenger ut i fra det nivået de befinner seg i faglig, men er i mot at elevene flyttes opp i klassene. Dette kan gå ut over det sosiale, noe som han også har erfart i sin tid som rektor. Også rektor Stian uttrykker sin bekymring for fritak fra for eksempel engelsktimene i ungdomsskolen som et problem som flyttes videre til videregående skole.

I forbindelse med tildeling av ressurser mener han at også bedriftene som aktør burde kunne få noe av det tilskuddet som skolene får. I følge han vil man på den måten få mye mer folk gjennom skolen. Skolen, slik han ser det har "drept" en haug av elever i løpet av det første året. Han er skeptisk til alle pengene som settes av til Ny Giv i den forbindelse:

Så settes inn millioner eller det er milliarder av penger sånt Ny Giv, for det at da må de jo få mer av det de ikke kan. Det er jo det hele Ny Giv. Og når jo forskningsresultater viser det ikke alle som får Ny Giv som faktisk gjør

bedre, de gjør det dårligere, det er jo galematias, så du vet den skolepolitikk må vi bare gråte av.

Med dette mener han at styringsnivået foretar feil prioriteringer når det kommer til å tilpasse hele opplæringen til elevene. Han eksemplifiserer det hele ved å si at når Finsbråten skal ha en pølsemaker bryr han seg ikke om hva den personen kan i engelsk eller matematikk. Det interessante for ham er å få en pliktoppfyllende person som kan gjøre det arbeidet og kan få den som er kreativ på å sette sammen pølsene: "Da kan plutselig den person bli pølsemeister, selv om han har vært en taper på skolen."

5.4.6 Oppsummering

I dette underkapitlet har vi fokusert på rektorenes refleksjoner rundt viktige aktører og deres forventninger i skolens arbeid med TPO. Også her settes lærerne og deres rolle høyt, samtidig som det også finnes andre viktige aktører på alle nivåer. Med tanke på aktører som bidrar til å fremme arbeidet med TPO på skolen viser alle til et større apparat av aktører på ulike nivåer hvis interaksjon med hverandre ses på som en viktig forutsetning for skolens arbeid med TPO. I tillegg til lærerne nevnes rektors rolle, helsesøster, fylkespolitikere og fylkessjef, med også foreldre som viktig. Med tanke på aktørenes forventninger er ikke alt som bidrar til å fremme gjennomføringen av TPO. Når skoleeier fokuserer på resultater gjenspeiler det ikke nødvendigvis skolens arbeid med TPO.

I sin egen rolle i arbeidet med TPO ser rektorene det å inspirere og motivere lærere, tildele ressurser og innhente informasjon som betydningsfullt. De har et handlingsrom som alle ser på som betydningsfullt i dette arbeidet. Utfordringen er å ha sitt handlingsrom i et spenningsfelt mellom forventninger fra ulike nivåer. Når skoleeier forventer resultater som ikke nødvendigvis gjenspeiler prosessen i arbeidet med TPO, skaper dette en uoverensstemmelse mellom forventninger fra aktørene på ulike nivåer. Hvilke forventninger det er viktig å prioritere ser ut til å ha sammenheng med rektorenes prioriteringer med tanke på lojalitet. Lojalitetsspørsmålet er imidlertid komplekst. Selv om rektorene ser på lojalitet til elevene som viktig, er det ikke mulig å unngå å være lojal overfor styringsdokumentene. Det ser ut til å være mange motstridende forventninger i arbeidet med TPO.

5.5 Rektors verktøykasse og kilder til kunnskap

Det er vår oppfatning, at verktøyene og hjelpemidlene som rektorene har tilgjengelig, og hvordan de velger å benytte disse, har betydning for hvordan de oppfatter handlingsrommet sitt, herunder hvilke muligheter de har til å påvirke arbeidet med TPO ved den enkelte skole. Rektorene har tilgang på en rekke verktøy, som de mer eller mindre frivillig kan ta i bruk for å styre læringsarbeidet i skolen. Blant noen av de viktigste verktøyene er juridiske oppslagsverk og dokumenter, styringsdokumenter, kartleggingsprøver av både obligatorisk og frivillig karakter, elevundersøkelsen, samarbeidet med lærerne, rapporter fra skolens rådgivere, samarbeidet med ungdomsskolene, skolens planverk og utviklingsplaner.

5.5.1 Juridiske verktøy og styringsdokumenter i arbeidet med TPO

Alle fire rektorer forteller at de benytter seg av en rekke forskjellige styringsdokumenter som verktøy i håndteringen av loven og § 1-3 (oppl., § 1-3) om TPO. Pål sier: ”Ja, da har du jo både opplæringsloven, som er det viktigste dokumentet. Jeg ser på den og jeg ser på læreplanen der og eventuelt om det er andre føringer som kommer fra direktoratet eller fylket.”

Det er tydelig at rektorene opplever at ansvarliggjøring påvirker deres handlingsrom, i det de søker informasjon og hjelp hos myndighetene, for eksempel gjennom styringsdokumenter. Reidar uttrykker denne ansvarliggjøringen tydelig og han presenterer seg selv som en agent for holdninger og synspunkter til myndighetene:

Ja, man må jo ha skoleloven da, det er helt klart. Så må du ha alle forskriftene, så må du ha fylkets holdningsskriv og dem er det mange av, altså. Og så må du selvsagt ha hele organisasjonsmessige bakgrunnen, altså, fagforeningenes avtalehefter, og så må du ha forvaltningsloven.. altså, så må du være medlem av det som heter KS (...) jeg søker og så går du rett inn i KS.. så ser du hva KS mener og så mener du det samme. Ja, det er du nødt til fordi du er forvalter av noe. Du kan godt si fy fukke for noe rot, men du har ikke lov til å så ikke mene det, altså.

Ved å godta dette uten å være enig uttrykker han også sin lojalitet til styringsmyndighetene. På den andre siden uttrykker Stian at verktøyene, som han tar i bruk i sitt arbeid i høyere grad fungerer som veiledende for sitt profesjonelle skjønn:

I utgangspunktet så tenker jeg sånn at det er opplæringslovens forskrift, også er det utdanningsdirektoratets utdypning av vurderingsforskriften, som

er et veldig juridisk dokument på 100 sider.. det er et hjelpemiddel de gangene vi kommer i en situasjon, hvor jeg må utøve forvaltningsmessig skjønn og fatte et vedtak (...)

Både Stian og Anne sier at de ikke prioriterer lesing av lovtekster på grunn av mangel på tid. Heller ikke Reidar bruker lovdata i sitt daglige arbeid men dette fordi at han heller prioriterer å bruke KS som er mer eller mindre det samme som Lovdata.

Rektorkollegiet nevnes også som et hjelpemiddel, som benyttes av to rektorer som et tolkningsfellesskap. Stian mener at rektorkollegiets diskusjoner har betydning for hans tolkninger og gjør kontakten med både kolleger og skoleeier enklere:

(...) vi har jevnlig møter i rektorkollegiet, cirka hver fjerde-femte uke.. så har vi godt kollegie vi kan diskutere.. så jeg føler at det er veldig god dialog både på tvers i vårt store fylket og med fylkessjefen og hans stab.. det er lett å komme til ordet for å si det sånn, ja (...)

Anne, som er rektor i samme fylkeskommune som Stian, viser en helt annerledes erfaring med nettopp rektorkollegiet. Hun peker på at TPO eller pedagogiske problemstillinger er lite tematisert av skoleeier på samlingene for rektorene: "(...) det er vel sjelden at vi har den type diskusjoner blant rektorene (...)"

Rektor Pål er oppgitt over hvor lange rundskrivene fra departementet kan være: " Norge er utrolig og de bør kunne skrive de rundskrivene på mye kortere. Det syns jeg må være departementets store jobb." Selv om han som rektor støtter seg til lovdokumenter i de viktigste tilfellene, uttrykker han at han i det daglige arbeid med å håndtere loven om TPO likevel støtter seg mest på sin egen erfaring: "(...) Du må jo bruke erfaringer og sunt vett og forstand, altså, det viktigste er jo erfaringen man har gjennom år med å håndheve de ulike tinga. Det er det som gir deg trygghet (...)"

5.5.2 Kartlegging som verktøy

Kartlegging er et verktøy som skolene må bruke i sin tilpasning av opplæringen. Når elevene starter på Vg1 er det et pålegg fra myndighetene (UDIR) at alle elever skal kartlegges i de grunnleggende ferdighetene regning og lesing, mens andre kartleggingsprøver er frivillige å gjennomføre. Dette skal hjelpe skolene til dels å identifisere de svakest presterende elever og dels legge undervisningen til rette for elevene etter prinsippet om TPO.

For rektor Reidar er spørsmålet om å bruke kartleggingstester som utgangspunkt for kartlegging av behovet for TPO helt fremmed: "(...) kartlegger behovet for tilpasset opplæring? Ingen som kartlegger behovet for tilpassa opplæring. Alle skal ha tilpassa opplæring (...) Altså det er en selvsagthet, i hvert fall for rektor er det en selvsagthet. "

Kartlegging for ham handler kun om å finne elever som har behov for spesialundervisning. I kartleggingssammenheng trekker han fram behovet for å plassere elevene i ulike nivådelte grupper for eksempel i matematikk eller i fremmedspråk. Denne skolen kartlegger for eksempel de fremmedspråklige elevenes ferdigheter i det norske språket. På bakgrunn av kartleggingsprøvene blir det da truffet enkeltvedtak slik at eleven kan få hjelp utenfor ordinær undervisning. For ham er det selvsagt at alle andre får TPO, men ikke at man må kartlegge for å kunne tilpasse opplæringen. I skolene til Stian og Pål brukes kartleggingen til å finne ut hvor gruppenivået ligger, spesielt i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole. I Stians skole har noen lærere utviklet egne kartleggingstester for å finne ut hvor nivået ligger og hvor de skal begynne.

På spørsmålet om kartlegging av behovet for tilpasset opplæring mener rektor Anne at det er vanskelig å se på spesialundervisning og TPO hver for seg. Mens kartleggingsprøver tidligere er blitt brukt til å henvise elever som skårer dårlig i enkelte fag videre til PPT-tjenesten for enkeltvedtak om spesialundervisning, er det nå kommet pålegg fra fylke om å kutte ned på de store kostnadene rundt spesialundervisning etter opplæringslovens § 5-1 (oppl. § 5-1). Spesialundervisning skal kun være for elever med store innlæringsvansker. Til de andre skal det iverksettes TPO i gruppe, dog i samråd med PPT og rådgivere med kartleggingsprøver som grunnlag. I løpet av intervjuet påpeker rektor Anne også det faktum at til tross for at TPO skal være gjennomgående for alle elever blir det likevel i denne sammenhengen mest fokus på de svake elevene. Dette har sin bakgrunn i de pålegg som kommer fra fylket om rapportering på fullføring. De sterkeste elevene trenger man ikke å ta hensyn til med tanke på fullføring - de fullfører uansett.

5.5.3 Elevundersøkelsen

Elevundersøkelsen skal være et verktøy for den enkelte skolen i dens interne utvikling og arbeidet med elevene, og denne skal gjennomføres en gang årlig, men skolene kan velge å gjennomføre den oftere. Elevundersøkelsen og elevenes synspunkter har i følge rektor Reidar mer innflytelse på hans daglige arbeid som rektor enn fylkessjefen har. Rektor Reidar mener

at elevene er man nødt til å høre på. Hos ham bruker de elevundersøkelsen aktivt og han synes at den har forbedret seg mye i løpet av årene. På Stian sin skole brukes elevundersøkelsen som utgangspunkt for skolens egne analyser og utviklingsplaner for neste år. Bekymringen i den forbindelse er at dagens ungdom ikke sikkert orker å svare på alt og man risikerer å ikke få med det viktigste.

Anne tar også undersøkelsen på alvor, men problematiserer analysearbeidet. Hun mener ikke skoleeier yter den nødvendige bistand til sine skoler i arbeidet med undersøkelser som for eksempel elevundersøkelsen:

Det går på dette her med analysearbeid, der jeg ser på analysearbeid, som det viktigste for å kunne se på tiltak og analysearbeid. Det er veldig tidkrevende og du skal ha en del kunnskaper om å lese statistikk faktisk for å kunne gjøre det på en god måte. Og der savner jeg vel kanskje noe mer bistand i fra fylkesleder og akkurat den type arbeid, kunne hjelpe oss til å analysere.

Anne uttrykker her at undersøkelsen blir en tidstyv, dersom rektorene ikke får hjelp til å analysere resultatene.

5.5.4 Oppsummering

Rektorene har ulike juridiske dokumenter og styringsdokumenter, kartleggingsprøver og elevundersøkelse til sin disposisjon i arbeidet med TPO. Det er imidlertid ulik praksis på bruken av disse verktøy. De ser ut til å prioritere bort grundig lesing av dokumenter på grunn av mangel på tid. En rektor sier for eksempel at Norge har en jobb å gjøre med tanke på å korte ned rundskrivene, slik at skolelederen kan bruke tiden sin på pedagogisk ledelse istedenfor å bruke uforholdsmessig mye tid på lesing av dokumenter.

Kartlegging ses spesielt i sammenheng med ekstra oppfølging av elever eller spesialundervisning. Ved hjelp av ulike kartleggingsprøvene kan skolen identifisere elevene som ligger under en fastsatt bekymringsgrense i ferdigheter og kunnskap, mens andre kan brukes til å finne det faglige nivået til de ulike elevene.

Også elevundersøkelsen brukes til å initiere utviklingsarbeid ved skolene, men en av rektorene mener den bør kortes ned. Videre savner en rektor hjelp fra skoleeier når det kommer til å analysere svarene i etterkant, slik at de reelt kan brukes i det daglige arbeidet.

5.6 Ingen krav om dokumentasjon

Rektor Reidar sier klart og tydelig at den eneste formen for dokumentasjon på TPO er bevisene på endt opplæring eller bestått eksamen: ”Hvis du skal dokumentere det, så får du enten et kompetansebevis eller et vitnemål, alt (...) etter forskriftssystemet. Og vanlig undervisning har ikke noen særegne dokumentasjonskrav, men alt mulig annet har.”

I følge Anne baseres arbeidet med TPO på tillit til lærerne, da det ikke er noe krav om dokumentasjon. Fylket har ikke ført tilsyn på dette og heller ikke krevd dokumentasjon på arbeidet. Derfor vet rektor heller ikke hvordan man eventuelt skal kunne dokumentere dette. Hun trekker frem fullføring og rapportering via årsmeldingsarbeidet som eneste mulige dokumentasjon på dette.

Mens flere av rektorene peker på de endelige resultatene som den eneste formen for dokumentasjon for TPO i skolen problematiserer rektor Anne dette. Hun mener at summative resultater viser lite om utviklingen og den egentlige grad av TPO som har funnet sted: ”Det blir det veldig lite gehør for når du får statistikk og tall som du blir konfrontert med hele tida.. kanskje har vært drevet veldig god tilpassa opplæring akkurat i den elevgruppa.. men det er bare at det blir ikke synlig i statistikken”. Fokus på resultater vil dermed usynliggjøre en bra TPO for en gruppe, som ikke får høye scorer på karakterskalaen, men som likevel har flyttet seg mye i forhold til utgangspunktet. Anne forteller at tidligere var det mer rom for forklaringer av de statistiske resultatene, men det etterspørres ikke lenger av skoleeier.

Det bør her bemerkes at rekrutteringsgrunnlaget til de ulike skolene er ganske ulikt. På rektor Anne sin skole i distriktet må de kjempe for å få elever til skolen, da elevtallet i området er fallende. Dermed får skolen inn en stor variasjon av elever med tanke på både kunnskap og forutsetninger. Dette er ikke tilfellet for de sentrale skolene, som har flere søkere enn de har plasser.

Rektor Pål som også jobber ved en distriktskole kjenner seg igjen i forskjellen mellom sentrale skoler med mange elever med gode karakterer og skoler i distriktet, som har en mer variert populasjon av elever med tanke på forutsetninger og kunnskap. Han forklarer at TPO er vanskelig å fange inn med en enkelt form for dokumentasjon, men man må se på ulike områder: ”Man kan dokumentere tiltak vi har hatt i samarbeid med PPT, vi kan dokumentere tiltak vi gjør i forbindelse med Ny Giv og oppfølging på det, vi kan dokumentere tiltak hvor

vi yrkesretter fagene og sånt, og så kan vi dokumentere om disse tiltakene gir noe resultat.”

5.7 Oppsummering av empirisk analyse

I denne analysen har vi presentert empirien vår, der vi har sett nærmere på hvordan rektorene opplever at ulike rammer og forventninger har innflytelse på deres opplevelse av sitt handlingsrom i arbeidet med opplæringslovens § 1-3 (oppl. § 1-3) om TPO, og hvordan rektorene velger å benytte ulike verktøy og hjelpemidler i dette arbeidet.

TPO er et begrep, som ser ut til å være vanskelig å definere. De fire rektorene i vår undersøkelse utviser en felles forståelse av at TPO er et grunnleggende prinsipp, som skal gjennomsyre opplæringen, der opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs forutsetninger. På den andre siden viste det seg at det også er nyanser i tolkningene. Det var for eksempel ikke enighet om hvor TPO slutter og spesialundervisning starter.

Definisjonen på spesialundervisning er det imidlertid større enighet om blant rektorene vi intervjuet. I følge dem er spesialundervisning en individuell rettighet, der man treffer enkeltvedtak i relasjon til elever med behov for ekstra tiltak, hvis eleven ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen.

Det komplekse forholdet mellom ulike ytre og indre rammefaktorer i skolen ser ut til å ha stor betydning for rektors og skolens arbeid med TPO. Rektorene peker da spesielt på rammebetingelser som økonomi, rekruttering, lærernes holdninger og endringskompetanse, tid, elevenes motivasjon og samarbeid med foreldre og ungdomsskole som svært betydningsfulle. Av ytre rammebetingelser ser økonomien, og friheten til å disponere tildelte midler, ut til å spille en helt sentral rolle i planleggingen og gjennomføringen av TPO. Rekruttering av gode lærere ses på som en viktig forutsetning men også som en utfordring, spesielt når det kommer til rekruttering av lærere til yrkesfaglige studieprogram. Enkelte lærere føler seg mer komfortable med å undervise på studiespesialiserende fag. Mens en av rektorene mener det er lærernes ansvar å skape motivasjon hos elevene via TPO, mener en av rektorene at det ikke er mulig å motivere elever som har "havnet" i studieprogram de ikke har søkt på.

En av de indre rammefaktorene med betydning for rektors arbeid er tid. Vi har fått innblikk i rektorenes refleksjoner om hvordan de disponerer tiden sin. En god del av tiden ser ut til å gå til de administrative oppgavene. To av rektorene uttrykker imidlertid at tid er en

prioriteringssak. De er av den oppfatning at dette også er en viktig egenskap som rektor; at man er i stand til å prioritere rent tidsmessig og velge til og fra oppgaver i fornuftig rekkefølge.

I analysen har vi også sett på rektorenes refleksjoner rundt viktige aktører og deres forventninger til skolens arbeid med TPO. Lærerne synes å spille en stor rolle innen dette temaet, men samtidig finnes det andre viktige aktører på alle nivåer. I tillegg til lærerne nevnes blant andre foreldre, fylkespolitikere og fylkessjef, men også rektors egen rolle, som viktig. Med tanke på aktører som bidrar til å fremme eller hemme arbeidet med TPO på skolen viser alle rektorene til interaksjonen mellom ulike aktører som en viktig forutsetning for skolens arbeid med TPO. Rektorene gir uttrykk for at ikke alle aktører bidrar til å fremme gjennomføringen av TPO. Eksempler på dette er politikerne som kanskje ikke bevilger nok penger til skolene, eller lærerne som kjører sine undervisningsopplegg uten å ta høyde for elevene i klassen.

Når rektorene skal beskrive sin egen rolle i arbeidet med TPO er det å inspirere og motivere lærere, tildele ressurser og å innhente informasjon som har størst betydning. Rektorene uttrykker alle at de har et visst handlingsrom som de betrakter som betydningsfullt i dette arbeidet.

Det ser ut til å være mange motstridende forventninger i arbeidet med TPO. Selv om rektorene ser på lojalitet til elevene som viktig, er det for eksempel ikke mulig å unngå å være lojal overfor styringsdokumentene.

Rektorene har en rekke verktøy og hjelpemidler til rådighet i sitt arbeid med TPO på et overordnet nivå, herunder ulike juridiske dokumenter og styringsdokumenter, kartleggingsprøver og elevundersøkelse. Det er imidlertid ulik praksis på bruken av disse hjelpemidlene. Kartlegging brukes for eksempel spesielt i sammenheng med ekstra oppfølging av noen elever eller for å avdekke behovet for spesialundervisning, og ikke som et hjelpemiddel til å tilpasse undervisningen til den enkelte elev innen ordinær undervisning. Elevundersøkelsen er også et hjelpemiddel som kan brukes i arbeidet med TPO og det brukes til å initiere utviklingsarbeid ved skolene. Alle er enige om at denne undersøkelsen har en viss verdi, men en rektor savner hjelp fra skoleeier når det kommer til å analysere svarene i etterkant.

Vi har i denne empiriske analysen presentert refleksjoner og synspunkter til fire rektorer ved videregående skoler i to ulike fylker rundt deres tolkning av opplæringslovens § 1-3 (oppl. §

1-3) og hvilken rolle de selv spiller i arbeidet. Alle de fire rektorene gir uttrykk for at de befinner seg i en kompleks situasjon mellom rammer og forventninger av ulik karakter. Arbeidet med TPO foregår i et spenningsfelt der også rektorenes egen holdning til skole, lærere og krav fra lovverket og skoleeier spiller en viktig rolle.

I neste kapittel vil vi drøfte våre funn i lys av teorien, som vi presenterte i kapittel 3.

6 DISKUSJON

I dette kapitlet diskuterer vi hvilken betydning rammer og forventninger har for rektorenes opplevelse av sitt handlingsrom i skolens arbeid med TPO i vår studie. I denne diskusjonen trekker vi inn elementer fra vår empiriske analyse som vi reflekterer over i lys av vårt teoretiske utgangspunkt. Underveis vil vi svare på de fire forskningsspørsmålene vi har utarbeidet for å besvare vår problemstilling. Siden begrepet og prinsippet TPO i historisk sammenheng har utviklet seg innholdsmessig, og det synes å være en del forvirring og uklarhet rundt begrepet, vil vi starte opp diskusjonen med refleksjoner rundt denne problematikken sett i lys av vår empiriske materiale. Her vil vi også drøfte rektorenes definisjon og tolkning av TPO i studien vår. Deretter vil vi diskutere betydningen av rammer og forventninger i rektorenes opplevelse av sitt handlingsrom. Selv om forholdene rundt skolen har forandret seg siden Møller utviklet sin modell i 1996, som vi viste i teorikapitlet, ser rektor fremdeles ut til å bevege seg i et spenningsfelt mellom forvaltning og pedagogisk virksomhet. Dette bekreftes også i vår studie. Dette innebærer at rektor i sitt handlingsrom konstant er nødt til å navigere mellom ulike rammer og forventninger fra ulike aktører på ulike nivåer. Underveis i diskusjonen vil vi også trekke inn rektorenes refleksjoner rundt bruken av verktøy og hjelpemidler som kan ha direkte konsekvens for deres opplevelse av handlingsrommet sitt i forhold til arbeidet med tilpasset opplæring. Vi oppsummerer det hele i kapittel 7 der vi presenterer våre funn og kommer med refleksjoner rundt videre forskningsarbeid på dette feltet.

6.1 Begrepsforvirring?

I kapittel 2 om TPO som begrep og prinsipp i historisk perspektiv viste vi til hvordan tolkningen av dette begrepet har utviklet seg gjennom tidene og hvordan det praktiske arbeid knyttet til dette prinsippet har budt på utfordringer. Vi har videre vist til en diskusjon om innholdet i begrepet, som i høy grad har dreid seg om organisatorisk differensiering kontra pedagogisk differensiering. Det har over lengre tid vært utfordrende å oppnå balanse mellom det individuelle perspektivet og tilpasningen innenfor fellesskapets rammer. Denne utfordringen ble bekreftet også i vår studie. Rektorene definerte TPO som opplæring tilpasset den enkeltes forutsetninger knyttet til en ordinær undervisningssituasjon. I rektorenes beskrivelse av skolens handlinger knyttet til gjennomføringen kom det imidlertid fram at de

opplever at det kan være vanskelig å ivareta prinsippet om tilpasning til den enkelte elev innenfor felleskapets rammer. Videre kommer det fram at rektorene ikke er komfortable med begrepet, hvilket kan skyldes en viss begrepsforvirring og samtidig at ordlyden i loven er utydelig, og at beskrivelser i forarbeidene til loven er manglende. Det er med andre ord lite konkret hva som faktisk kreves når det kommer til TPO og hvordan det kan bekreftes at opplæringen er tilpasset eleven i tilfredsstillende utstrekning.

Vi har i vår studie sett på hvordan rektorene tolker § 1-3 (oppl. § 1-3). Etter intensjonene i opplæringsloven har skolen en plikt til å tilpasse opplæringen slik at den enkelte elevs behov og forutsetninger blir tatt hensyn til innenfor felleskapet i en ordinær undervisningssituasjon. Dersom elevene ikke får tilfredsstillende utbytte av denne type tilpasning har de rett til spesialundervisning etter opplæringslovens § 5-1 (oppl. § 5-1). I praksis ser det ikke ut til å være klart hvor grensen mellom TPO og spesialundervisning går, og hva som regnes som tilfredsstillende utbytte av ordinærundervisningen, da dette beror på skjønn. Eli Ottesen har i sin konklusjon om implementeringen av sentrale elementer i Kunnskapsløftet påpekt hvordan "selv de grundigste presiseringer og veiledninger er avhengig av tolkning, og konteksten vil medvirke til å forme iverksettelsesalternativene" (Ottesen, 2013, s. 131). Med tanke på begrepet TPO opplever vi at både presiseringene og veiledningene er mangelfulle, hvilket også gjør tolkningsarbeidet mer utfordrende. Konteksten kan være influert av rammer og forventninger som i høy grad også er med på å forme rektorenes iverksettelsesalternativer og dermed deres handlingsrom, slik vi opplever det.

I løpet av denne forskningsprosessen har vi støttet oss til forskjellige kilder om TPO, men erfarer stadig at begrepsbruken ikke er konsekvent og at begrepet TPO i praksis fortsatt forveksles med begrepet spesialundervisning. For eksempel har redaktørene J. Buli-Holmberg og S. Nilsen (2010) gitt ut boka "Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov". På Universitetets fagbokhandel finner man denne boken i hyllen med overskriften "Spesialundervisning". Når det pekes på særskilte behov er det oftest spesialundervisning, og ikke tilpasset opplæring, man refererer til. Denne begrepsforvirringen blir også bekreftet av rektorene i vår studie. I tilknytning til ulike begrepsforståelser hos rektorene fant vi det interessant at de umiddelbart kunne gi oss likelydende definisjoner på begrepene TPO og spesialundervisning, mens de synes å være inkonsekvente i sine forklaringer av innholdet i begrepene. Felles for dem var imidlertid at de presenterte holdningen at spesialundervisning er lettere å håndtere.

Hausstätter og Nordahl (2013) finner det interessant at Kunnskapsløftet ikke gir klare føringer for gjennomføring av spesialundervisning, mens TPO er et gjennomgående begrep og prinsipp. Hvorfor finner rektorene det da likevel lettere å forholde seg til spesialundervisning? Dette er interessant å se på i sammenheng med opplæringsloven. Mens spesialundervisning er en rettighetsbestemmelse er paragrafen om TPO en formålsbestemmelse. TPO skal derfor gjennomsyre hele opplæringen generelt, mens spesialundervisning knytter seg konkret til elever med spesielle behov, som ikke får utbytte av den ordinære tilpassede opplæring. Gjennomføringen av TPO blir i høy grad overlatt til skjønn med utgangspunkt i den enkelte rektors tolkning av begrepet og hvordan denne rektoren velger å jobbe mer eller mindre bevisst med det på sin skole. Vedtak om spesialundervisning derimot er gjort med utgangspunkt i en rettighetsparagraf i opplæringsloven, som stiller konkrete krav og som, i tillegg, per i dag utløser ekstra økonomiske midler til den enkelte skole, hvilket vi skal komme tilbake til i diskusjonen rundt rammenes betydning. Dette kan være med på å forklare, hvorfor det fortsatt synes å være mange elever som får spesialundervisning til tross for at myndighetene mener den skal være forbeholdt et absolutt fåtall av elever, hvilket støttes av blant andre Grongstad (2009). En forklaring som vi kommer tilbake til er den stabiliserende effekten på skolen, som Nordahl (2013) beskriver. Alle rektorene i studien vår bekrefter at de har stor respekt for lovverket, når det gjelder å oppfylle elevenes rett til spesialundervisning. Dette kan blant annet også skyldes lovtekstens ordlyd og forarbeidene til loven som klart definerer en fremgangsmåte, som blant annet krever et enkeltvedtak, som Welstad (2011, s. 139) forklarer.

Forskjellen mellom rettighetsparagraf og formålsparagraf viser seg å være noe rektorene i vår studie ikke reflekterer over i sammenheng med opplæringsloven. Mens rettighetsparagrafen ivaretar elevenes rett, handler formålsparagrafen om et generelt og grunnleggende prinsipp som jo er skolens plikt. Vi ser at mye av litteraturen ikke er bevisst på dette. For eksempel skriver B. O. Fosse i sin avhandling knyttet til TPO at det er mye av den relativt begrensede forskningen som tyder på at *retten til* tilpasning til elevenes evner og forutsetninger kun blir innfridd i begrenset grad. (Fosse, 2011, s. 51) Med elevens rett refererer man heller til en rettighetsparagraf som den om spesialundervisning jf. § 5-1 i opplæringsloven (oppl. § 5-1). Kunnskapsdepartementets nasjonale retningslinjer for grunnskolelærer-utdanning skriver om TPO i kapittel 3.2. om utdanningens innhold: "Retten

til TPO er forankret i opplæringsloven".⁶ Også Hausstätter og Nordahl (2013) skriver: "Loven slår fast at alle elever har rett til tilpasset opplæring, og at elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning" (ibid., s. 201). Forvirringen rundt elevenes rett og skolens plikt blir heller ikke klarere av at Utdanningsdirektoratet opererer med to ulike tilnærminger til TPO i forbindelse med sine skriftlige veiledningene. I veiledningen om tilpasset opplæring (2011) i forbindelse med lokalt arbeid med læreplanen påpekes det at retten til tilpasset opplæring er forankret i opplæringsloven og prinsipper for opplæringen, mens det i den skriftlige veiledningen for spesialundervisning står presisert at tilpasset opplæring ikke er elevens individuelle rettighet. Vi opplever at denne uklarheten i høy grad bidrar til forvirring rundt begrepsforståelsen. Vi vet ikke om denne uklarheten og ulike lovtolkninger i de to ulike skriftlige veiledningene fra Utdanningsdirektoratet også oppleves av rektorene i vår studie, men vi kan anta på bakgrunn av vår empiriske analyse at i hvert fall en av de fire rektorene i studien vår er kjent med innholdet i den skriftlige veiledningen for arbeidet med lokale læreplaner og TPO der han snakker om "spissing" av temaer via et organisatorisk differensieringstiltak.

Selv om lovens formålsparagraf 1-3 er klar på at skolen har plikt til å gi eleven TPO, kan dette i følge Welstad (2011) i rettssammenheng ikke tolkes som elevenes individuelle rett. Er dette imidlertid av vesentlig betydning i praksis? Man kan argumentere for at uansett om eleven har rett på, eller skolen har plikt til, så bør opplæringen tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Vi finner likevel at denne forskjellen er av betydning med tanke på ansvarliggjøring av skoler i arbeidet med TPO. Det er for eksempel mulig å klage inn for domstolene skolens forsømmelser i forhold til rettighetsparagrafene, mens dette ikke er mulig med formålsparagrafene som for eksempel § 1-3 (oppl. § 1-3) om TPO. Welstad har oppsummert anvendelsen av de ulike bestemmelsene i opplæringsloven ved å si at skoleledernes rettsanvendelse i stor grad er en balansekunst mellom det å sørge for at elevene får det de etter loven har krav på, samtidig som de også skal sørge for en realistisk formidling av hva en kan forlange og forvente av rettigheter (ibid., s. 145). Det er tydelig i studien vår at rektorene har stor respekt for sin rolle som forvalter av loven, og de er fokuserte på å dokumentere arbeidet relatert til paragrafer som krever vedtak, og mindre fokuserte på dokumentasjon av arbeid med formålsparagrafer, som ikke krever vedtak. Det kan imidlertid

⁶ http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/retningslinjer/2010/nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolel.html?id=640249

være svært nyttig i samarbeidet mellom ledelse, lærere og elever, samt i dialog med skoleeier, å ha dokumentasjon for arbeidet med TPO. I og med at heller ikke litteraturen eller styringsdokumentene er bevisst på dette kan det tenkes at det ikke er helt enkelt for rektorene å navigere i lovverket og de ulike mulige tolkningene.

Begrepsforvirringen som vi har vist til resulterer i at rektorene i vår studie tolker TPO forskjellig. Forskjellene kan da avhenge av rammeforholdene på den enkelte skolen og hvilke forventninger rektorene tillegger mest vekt. Det kan også resultere i at rektorene ikke initierer bevisste strategier knyttet til TPO, for eksempel å følge opp lærerne i arbeidet med TPO innenfor ordinær undervisning eller igangsette systematisk refleksjonsarbeid i organisasjonen.

I likhet med Bachmann og Haug (2006) finner vi at rektorene tolker TPO i § 1-3 i opplæringsloven (oppl. § 1-3) som en mer individorientert form for opplæring, og vi får bekreftet av rektorene i vår studie at de sliter med å finne innpass for denne individualiseringen innenfor felleskapets rammer. Med dette mener vi å ha besvart vårt første forskningsspørsmål om rektorenes tolkning av begrepet TPO jf. § 1-3 i opplæringsloven (oppl. § 1-3). Vi har vist hvordan denne tolkningen kan være skapt under innflytelse av en generell begrepsforvirring rundt TPO, som eksisterer hos både myndigheter og forskere. Videre vil vi se på hvordan rammer og ulike forventninger påvirker rektorenes opplevelse av sitt handlingsrom, herunder hvilke verktøy og hjelpemidler de vektlegger i skolens arbeid med TPO.

6.2 Rammenes betydning for rektorenes opplevelse av eget handlingsrom

Vi har i vår studie satt et søkelys på hvordan ytre og indre rammefaktorer påvirker rektors opplevelse av eget handlingsrom og dermed arbeidet med TPO. I dette underkapitlet skal vi drøfte vårt andre forskningsspørsmål - hvilke ytre og indre rammer framhever rektor som særlig viktig i arbeidet med tilpasset opplæring og på hvilken måte?

Den mest betydningsfulle ytre rammefaktor med direkte innflytelse på rektorenes opplevelse av sitt handlingsrom i arbeidet med TPO viser seg å være økonomi. Når ekstraressurser følger elevene med vedtak om spesialundervisning, og når skolens plikt til å legge til rette for TPO ikke automatisk utløser ekstra midler til å sette inn med ekstra tiltak, som for eksempel

tolærersystem, er det økonomiske fordeler knyttet til anvendelsen av § 5-1 framfor § 1-3 i opplæringsloven (oppl. § 1-3 og § 5-1). Som en av rektorene i studien påpekte, er det i noen tilfeller svært store sprik mellom elevenes forutsetninger og kunnskapsnivå innenfor en og samme klasse, hvilket gjør det ekstra krevende for den enkelte lærer å håndtere TPO i felleskapet. Dette er et eksempel på gapet mellom formuleringsplanet i loven og realiseringsplanet i praksis, som vi tidligere omtalte i kapittel 3. Økonomiske midler øremerket til spesialundervisning er med på å undergrave intensjonene med loven, der TPO er et gjennomgående prinsipp, mens spesialundervisning (jf. oppl. § 5-1) kun bør tas i bruk i få tilfeller, der elever ikke får utbytte av den ordinære undervisningen. Utfordringen synes imidlertid å være disponering av midler til å gjøre dette. Vi viste til at § 1-3 (oppl. § 1-3) ikke automatisk utløser ekstramidler til å sette inn med tiltak som for eksempel tolærersystem. Risløw (2012), som vi viste til i kapittel 2.2., påpeker i sin studie at en mer fleksibel bruk av ressursene, både når det gjelder menneskelige og fysiske forhold, vil kunne bidra til større variasjoner i undervisningen. Også rektorene i vår studie etterlyser en større fleksibilitet i forhold til både fordeling av økonomiske ressurser, men også rekruttering av lærere som vi kommer tilbake til, hvilket ser ut til å ha direkte betydning for rektorenes opplevelse av sitt handlingsrom i skolens arbeid med TPO. To av rektorene fra samme fylke i vår studie var inne på en ny fordelingsmodell der skolene ikke lenger får midler til spesialundervisning for hver enkelt elev med enkeltvedtak, men et samlet beløp til spesialundervisning, som forvaltes av den enkelte skole i forhold til alle elevers behov. Denne modellen kan imidlertid ha både fordeler og ulemper ved seg. Ulempen, slik som også den ene av de to rektorene var inne på, er en situasjon hvor en liten skole får en stor andel elever med spesielle behov. Da risikerer man nettopp det som påpekt over, at det ikke vil være nok midler til å sette inn med ressurskrevende men effektive tiltak som for eksempel tolærersystem. Fordelen er at skolen selv kan styre hvordan den vil bruke midlene, da midler som følger den enkelte elev ikke har vist seg til å være gunstig med tanke på å trappe ned bruken av spesialundervisning.

Vi har i vår studie fått bekreftet at både indre og ytre rammefaktorer har betydning for rektors opplevelse av eget handlingsrom i arbeidet med TPO, men også at indre og ytre rammefaktorer står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre. Skolens økonomiske begrensninger (ytre rammepåvirkning) og lærernes manglende kunnskap eller vilje (indre påvirkning) kombinert med rektorenes fokus på økonomi kan føre til prioritering av spesialundervisning. Vi viste i analysen hvordan særlig en av rektorene var tydelig på at spesialundervisning utløser ekstra midler, hvilket gjør den formen for opplæring attraktivt for

en skoleleder, som har ansvar for å få økonomien på skolen til å henge sammen. Dette viser også spenningsfeltet som rektor har sitt handlingsrom i. På den ene siden har rektor et administrativt ansvar for skolen og på den andre siden skal rektoren også styre skolens pedagogiske arbeid. De administrative og de pedagogiske hensyn er imidlertid ikke nødvendigvis i samsvar.

Tildeling av økonomiske ressurser er også med på å skape grobunn for en spenning mellom nivåene beskrevet i teorikapittelet. Hausstätter og Nordahl (2013, s. 194) peker på spenningen mellom selve organiseringen av skolen og det politiske idealet om en inkluderende skole. Det kan eksempelvis komme til uttrykk gjennom en konflikt mellom intensjonene i opplæringsloven og interessene hos skoleeier, og rektorene kan oppleve at loven stiller krav som ikke er realistiske å leve opp til i praksis. Eksempelvis har vi vist til hvordan manglende økonomiske midler kan sette begrensninger for realiseringen av intensjonene knyttet til TPO jf. opplæringsloven, men spenningen kan også bestå i at rektor må pålegge lærerne en oppgave de finner mer byrdefull enn de opplever å kunne klare innenfor de rammene som settes opp.

Det finnes mange former for tilpasning i den ordinære undervisningen, som for eksempel tempovariasjon, metodevariasjon, innholdsvariasjon og nivådifferensiering. Videre er elevsamtalen og tilbakemeldinger til elever viktige verktøy i arbeidet med TPO, hvilket også Tangen (2010) har bekreftet i sin studie om elevsamtalenes betydning. Hun viste ved hjelp av eksempler fra fire videregående skoler hvordan elevsamtalene blant annet kan tjene som et viktig redskap for tilpasning av undervisningen. Vi finner det interessant at kun en rektor nevner elevsamtalen, mens ingen av de andre rektorene i vår studie påpekte dette som et viktig verktøy. Vi stilte ganske visst ikke direkte spørsmål om elevsamtaler, men vi mener at ved hjelp av spørsmål om elevenes betydning for arbeidet med TPO var det lagt opp til at rektorene kunne ha trukket inn også elevsamtalenes betydning i arbeidet med TPO. Det skal etter opplæringsloven § 3-2 (oppl. § 3-2) gjennomføres elevsamtaler to ganger i året og etter vår mening, og med støtte fra Tangen sin studie, bør elevsamtalen tjene som et av de viktigste redskapene i arbeidet med TPO. Der har eleven selv mulighet til å påvirke og ta ansvar for sin egen læring samtidig som læreren får vesentlig kjennskap til eleven. Videre vil ledelsen kunne dra nytte av en god dialog med lærerne om disse samtalene med tanke på systematisk refleksjonsarbeid på den enkelte skole. Rektorene trekker inn ulike viktige aktører i arbeidet med TPO, men synes ikke å framheve eleven selv som en viktig aktør i dette arbeidet. Det kan forklare hvorfor de heller ikke trekker frem elevsamtale som et viktig verktøy i arbeidet

med TPO. Dette er betenkelig også med tanke på rektorenes tolkning av TPO, der det er stor enighet om at TPO er å tilpasse undervisningen til den enkelte elev utfra dennes forutsetninger. Slik vi forstår TPO, der læreren for eksempel skal variere bruken av metodene som benyttes i undervisningen og la elevene ha innflytelse på egen læringsprosess, krever dette en løpende dialog mellom elev og lærer. Elevsamtalen vil i denne sammenhengen være et viktig verktøy. Om lærerne benytter seg av dette eller ikke i de skolene vi har undersøkt har vi ikke innsikt i, men det er ikke noe som rektorene framhever som et hjelpemiddel i lærernes eller ledelsens arbeid med TPO. En av rektorene snakker om viktigheten av samtale mellom læreren, eleven og foreldre ved skolestart på Vg1, men om dette også følges opp på regelmessig basis, vet vi ikke.

En annen viktig rammefaktor som rektorene i vår studie fremhever er organiseringen av elevene. De gir uttrykk for at den heterogene gruppesammensetningen er en stor og noen ganger også uoverkommelig utfordring for læreren. Denne holdningen, kombinert med økonomiske hensyn, kan være med på å forme deres begrepsstolkning og påvirke deres opplevelse av sitt handlingsrom. For å håndtere utfordringene knyttet til den sprikende gruppesammensetningen ser de på periodevis nivådeling av elever som en god løsning. Praktisk blir dette gjennomført ved å dele elever i mindre grupper, for eksempel studieverksteder, utenfor felleskapet. To rektorer i studien forteller at de deler elevene i grupper på mer eller mindre permanent basis. Grunnen til at de andre rektorene forklarer at nivådelingen ikke skjer på permanent basis kan trolig ha sin bakgrunn i begrensninger nedfelt i opplæringslovens § 8-2, der det fremgår at permanente delinger av grupper vil være i strid med lovverket. Med tanke på Bergs og Wallins (1983) fremstilling av skolens utnyttelse av eget handlingsrom mellom de ytre og indre rammene kan man si at de to rektorene som likevel velger å nivådele på mer eller mindre permanent basis utnytter sitt handlingsrom ved å tøyne de ytre grensene. Det er da opp til myndighetene å bestemme om dette er i strid med lovverket eller vurdere å se nærmere på grunnene til hvorfor denne gruppedelingen har vært nødvendig.

Hausstätter og Nordahls (2013) påstand om at spesialundervisning i dag brukes som avlastning for lærerne og at den har en stabiliserende effekt, samt virker som en buffer for skolen, ser ut til å stemme også for våre informanter. Dagens fellesskole, slik intensjonen tilsier, skal imidlertid vektlegge pedagogisk differensiering og ikke organisatorisk differensiering. I arbeidet med å realisere denne intensjonen befinner rektorene seg i et spenningsfelt mellom lærernes forventninger, fylkeskommunens økonomiske styring og

skoleeiers forventninger om økt gjennomføring. Man kan stille spørsmålet om det nettopp er aksept for organisatorisk differensiering, som kan bidra til å fjerne denne spenningen? Resultatene fra spørreundersøkelsen i LEX-EL prosjektet peker i retningen av at 50% av rektorene i studien ønsker seg muligheten til å dele opp elevene i mer homogene grupper (Møller, 2013).

På den andre siden viser forskning at pedagogisk differensiering er nødvendig for å tilpasse opplæringen, men spørsmålet er om dette kan gjennomføres i en klasse med svært store forskjeller mellom elevenes nivå. Forskningen viser at lærernes forventninger kan ha stor effekt på elevenes læring (Jenner, 2004). Jenner viser i sin studie til Rosenthal og Jacobsons studie om Pygmalioneffekten i klasserommet fra 1968, hvor det påvises hvordan lærernes høye forventninger til elever de har fått vite har et stort læringspotensial, bidrar til at de elevene også presterer bedre i løpet av testperioden, til tross for at de i utgangspunktet egentlig ikke skiller seg ut fra andre. Myndighetene viser til denne forskningen i St.meld. nr. 18 (2010-2011), og mener at lærernes høye forventninger ovenfor alle elever kan sikres best i en heterogen gruppesammensetning. Samtidig er det ikke vanskelig å se at denne løsningen også kan være økonomisk besparende, da man slipper utgifter til mindre permanente grupper. En interessant innfallsvinkel til dette er utvelgelse av elever til bestemte skoler eller studieprogram etter gjennomsnittskarakterer. Dette er et tema vi ikke har berørt i våre intervjuer, men et tema som vi finner relevant å nevne i denne sammenhengen. På den ene siden kan man si at det slik legges til rette for at det ikke er for store sprik mellom elever i klassene og dermed skaper en bedre tilpasningsmulighet innenfor ordinær undervisning. På en annen side kan dette likevel bidra til at lærerne utvikler visse forventninger til visse klasser, og lettere kan forhåndsdomme elever på studieprogram som ikke krever høye gjennomsnittskarakterer for å komme inn på. Er ikke også dette en form for organisatorisk differensiering?

Etter lange tradisjoner har lærerne stor grad av autonomi i sin praksis i klasserommet, og skolelederen har vært forventet til å ta seg mest av den administrative og økonomiske styringen av skolen. Når det nå forventes at en skoleleder skal bruke en større andel av sin lederressurs til pedagogisk ledelse, kan dette virke truende på både stabilitet og etablerte maktsoner. Når autonomi trues, vil det i følge Møller settes i gang handlinger der aktører med ulike interesser gjør krav på makt. Som skoleleder kan man bli gjenstand for andres maktutøvelse ved at initiativ til endring møter motstand. (Møller, 1996, s.135). Slik kan rektorene havne i et krysspress mellom ulike interesser og interessenter, og komme i

lojalitetskonflikt. Den kommunale administrasjonen vil via rektor stramme inn lærernes frihet i sitt arbeid ved å føre større kontroll og resultatoppfølging, mens rektor som ofte selv har lærerbakgrunn også kjenner til hvor vanskelig det kan være å vurdere resultater på kort sikt. (Møller, 1996, s.139). Lærernes holdninger ser i denne sammenhengen også ut til å være en betydningsfull indre rammefaktor som alle rektorene i undersøkelsen vår uthever som viktig med hensyn til TPO. Dette er de usynlige og uformelle rammene, som Arfwedson (1995) har beskrevet som en del av skolekoden ved den enkelte institusjon. Denne er meget betydningsfull for arbeidet og utviklingen ved den enkelte skolen. Det fremstår i vår undersøkelse som en stor utfordring for ledelsen å jobbe med lærernes holdninger i relasjon til for eksempel TPO. Det krever at lærerne blir utfordret til å tenke annerledes enn tidligere, hvilket ikke alltid oppfanges positivt av lærerne. Arbeid med lærernes holdninger er noe som rektorene i vår studie ikke framhever som noe de aktivt jobber med. De gir uttrykk for at lærernes holdninger er betydningsfulle, men ikke nødvendigvis noe som de har makt til å gjøre noe med, slik vi forstår dem. Dermed tolker vi dette som en rammefaktor med betydning for rektors opplevelse av sitt handlingsrom i skolens arbeid med TPO.

På den andre siden krever arbeidet med TPO at ledelsen følger med på det pedagogiske arbeid og jobber med blant annet kompetanseheving av lærere. For eksempel kan noen lærere trenge innspill til for eksempel metodevariasjon og refleksjon tilknyttet egen praksis. Det kan også være viktig at ledelsen følger nøye med på utviklingen i de enkelte klassene og får innblikk i hvor man bør sette inn ekstra ressurser. Vi opplever ikke at rektorene i studien vår klarer å lage en kobling mellom pedagogisk ledelse og skolens arbeid med TPO, for eksempel i form av veiledning av lærere. En rektor snakker i rekrutteringssammenheng om å hente inn eksperter fra praksisfeltet for å øke elevenes motivasjon og læring, men reflekterer ikke over muligheten til å veilede de lærere som allerede er tilknyttet skolen for å endre deres holdninger.

Man kan derfor stille spørsmålstegn ved om det jobbes hensiktsmessig med lærernes kunnskap og kompetanse, når det gjelder TPO i praksis. Dette er etter vår mening en viktig forutsetning for god gjennomføring av TPO, men også noe som direkte vil ha betydning for rektorenes handlingsrom. Når rektorene ikke ser sin mulighet i dette har de kanskje en opplevelse av at dette ikke er en del av deres handlingsrom? Opplever de da at de praktiske tilretteleggingene faller mer naturlig inn under rektors oppgaver? Eller har de ikke nok legitimitet til å gjøre dette? Eller er dette et spørsmål om prioriteringer tilknyttet tiden de har til å utføre sitt arbeid? Det er rektor som har det øverste ansvaret for skolen på lokalnivå,

også det pedagogiske ansvaret, og vedkommende skal legge til rette for at lærerne har både kunnskap om og praktisk mulighet til å gjennomføre TPO i praksis. Kompetanseheving samt veiledning av lærere, oppfølging i klasserommet og en nøye vurdering av hvilke lærere som bør benyttes til hvilke grupper av elever er alle tiltak som krever ressurser og tilrettelegging fra rektors side, og det vil etter vår mening ha stor betydning for økt gjennomføring av TPO i praksis. Dette er vår vurdering med utgangspunkt i teori og empiri.

Myndighetene viser til forskning og framhever ledelsens betydning for elevenes læring. Tidsbruksutvalget som ble nedsatt av Kunnskapsdepartementet i 2008 for å vurdere tidsbruken i grunnskolen påpeker at rektorer i høyere grad benytter tiden sin til kortsiktige, administrative oppgaver framfor langsiktig pedagogisk arbeid. Begrensninger knyttet til tid løftes ikke fram som en særlig betydningsfull rammefaktor i rektorenes arbeid med TPO i vår studie. Tre av rektorene gir uttrykk for at tid er et spørsmål om prioritering, hvilket dermed ikke direkte støtter opp om det tidsbruksutvalget har funnet. Det kan også tenkes at bevisstheten rundt tid som en prioriteringssak skyldes fokus på dette i de senere årene. Dette er også interessant med tanke på satsninger i forbindelse med tid og det pedagogiske arbeidet i skolen. For eksempel har et fylke satt i gang et omfattende prosjekt, hvis formål er å skaffe mer tid til pedagogisk arbeid i skolene⁷, der man ønsker å skape mer rom for langsiktig pedagogisk arbeid. Rektorene i vår studie uttrykker at deres viktigste oppgave i forbindelse med pedagogisk arbeid ligger i de praktiske tilretteleggingene, hvilket vi tolker som kortsiktige, administrative oppgaver. Det er imidlertid ikke like opplagt hvorvidt denne type prioriteringer er gjort av tidsmessige årsaker.

I denne sammenhengen er for eksempel arbeidet med læreplanverket interessant. For å lykkes best mulig med dette krever det at rektor og ledelsen involverer seg aktivt i arbeidet. Læreplanene i norsk skole har med Læreplanverket (LK06) gjennomgått en forandring, og den informative styringen har blitt endret fra en mer sentralisert styring av innholdet i opplæringen (R94) til en målstyrt læreplan med store muligheter for lokal tolkning og tilpasning. Læreplanen (LK06) er målstyrt og det er nå opp til den enkelte skoles rektor og lærere å bestemme for eksempel hvilke tekster man vil benytte i opplæringen. Med tanke på Møllers modell er læreplanverket et forpliktende virkemiddel både under informativ og legal styring. Når økonomisk styring og legal styring har klare kontrollmekanismer, er informativ styring vanskelig å kontrollere og er derfor avhengig av personenes holdninger. Informativ

⁷ Tiltak for å bedre kapasitet og kvalitet på ledelse i videregående skoler i en fylkeskommune.

styring vil være i et spenningsfelt mellom stat og samfunn, og styring fra ulike nivåer og på tvers av organisasjoner. Det er fullt mulig å argumentere at dette kan skape gode muligheter for TPO, men rektor kan fort finne seg i et krysspress mellom gode intensjoner og lærernes manglende velvilje, hvilket også ble bekreftet av rektorene i studien vår.

Petter Aasen (2006, s.31) er blant forskerne, som har skrevet om utviklingen i offentlig styring og konsekvensene for skolelederen, og han viser til denne nye styringsfilosofien som *New Public Management*. Det betyr på den ene siden at de sentrale myndighetene nå utvikler visjonene for skolen, setter opp rammene, klare mål og følger opp med evalueringer. På den andre siden må skoleeier og skoleledelse på det lokale nivået selv finne ut, hvordan man vil nå disse målene. På den måten medfører det en vesentlig større ansvarliggjøring av det lokale nivået enn tidligere, noe som stiller store krav til rektor som leder.

Skolen eksisterer både i en historisk og kulturell kontekst, som har fortsatt å utvikle seg siden Jorunn Møller presenterte modellen i 1996. Denne plasserer skolen i samfunnet og gir et visuelt bilde over hvordan det kan oppstå spenninger mellom nivåene. Offentlig forvaltning for eksempel har gjennomgått en utvikling fra sentralisering og detaljstyring fra øverste nivå til desentralisering og større ansvar plassert hos de lokale myndigheter og ledere. Dette har i følge Langfeldt (2008) medført at lederne i høyere grad enn tidligere kan stilles til juridisk ansvar for resultatene de leverer. Dette støttes av rektorene i undersøkelsen vår, som er også oppmerksomme på det overordnede juridiske ansvaret de har for den enkelte skolen og at de stilles til ansvar for levering av resultater som forventes av skoleeier. Dette kan medføre at rektor blir plassert i en situasjon mellom krav fra styringsmyndighetene, mens lærerne og fagforeningene kan stille andre krav og gjøre det vanskelig å gjennomføre det som styringsmyndighetene krever.

Med tanke på vår problemstilling og i forbindelse med samarbeidet mellom styringsnivået og skolene er det også relevant å nevne at utviklingen i offentlig forvaltning med ansvarliggjøring av lederne betyr at de oftere må bruke lovverket for å begrunne sine valg. Skolen har fått flere lover og regler å forholde seg til, og herunder er styring av opplæring gjennom lovverket blitt styrket (Abusland, 2006, s. 64-65). I 2008 kom paragrafen om TPO inn i opplæringsloven og det blir dermed ikke bare et pedagogisk, men også et juridisk spørsmål å vurdere i hvilket omfang opplæringen skal tilpasses den enkelte. Det er imidlertid ingenting som tyder på større krav til dokumentasjon av arbeidet med TPO. Tvert imot utviser flere av rektorene i vår studie overraskelse, når vi stiller spørsmål om dokumentasjon

av TPO. Da det ikke kreves dokumentasjon for arbeidet er det heller ikke noe de på eget initiativ produserer, til tross for at TPO er et juridisk krav i dag.

I 2013 har nasjonal vurdering fått en mye mer fremtredende plass. Nå er den en del av den statlige, fylkeskommunale og kommunale styringsstrategi i høyere grad enn det som var tilfellet på midten av 90-tallet. Møller skrev i 1996 at vurdering som nasjonal styringsstrategi var i ferd med å utvikle seg til et system for nasjonal vurdering (1996, s. 109). Dette systemet er nå langt mer utviklet, implementert og brukes aktivt som en del av styringsstrategiene på både de nasjonale og kommunale eller fylkeskommunale nivåene. Nå gjennomføres det nasjonale prøver, obligatoriske karleggingstester og elevundersøkelser for å gi skolene ulike redskap i arbeidet med TPO. Resultatene kan bli gjort til gjenstand for gransking av ledelse og lærere på den enkelte skolen eller i kommunen generelt. Det er imidlertid ikke alle disse vurderingsverktøyene som rektorene i vår studie tillegger like stor betydning. Elevundersøkelsen ses på som viktig, men dette brukes mer generelt og ikke for å tilpasse opplæringen til den enkelte. En rektor peker på at man kan oppfange generelle problemstillinger i undersøkelsen, mens en annen rektor savner hjelp fra skoleeier til å analysere svarene fra elevundersøkelsen for å kunne bruke det som verktøy i arbeidet med TPO.

I teoridelen viste vi videre til Arfwedsons (1995) videreutvikling av rammefaktorteorien der han fremhever sammenhengen mellom det han kaller for de ytre og indre rammesystemene. Han påpeker hvordan rammefaktorene eksisterer i en kontekst hvilket har stor betydning for hvordan en rektor tolker eller handler. En av rektorene viste for eksempel hvordan elevgrunnlaget på VG1 i videregående skole er av stor betydning for skolens utgangspunkt for arbeidet med TPO. Han peker på viktigheten av å påvirke dette ved å samarbeide tett med ungdomsskolene, slik at elevene dels er realistiske omkring utdanningsprogrammet de søker på og dels at lærerne på videregående skole er forberedt på å ta imot de ulike elevene. Dette er også en problemstilling som kan skape en viss spenning mellom skolen og styringsmyndighetene, hvis ikke samarbeidet mellom ungdomsskolen og videregående skole fungerer. Skolen og rektor er forventet å følge opp eleven gjennom et studieforløp som sentralnivået har bestemt, men som det ikke alltid er lagt til rette for i praksis og enkelte elever kan komme i en klemme i systemet. Dermed er samhandling en viktig ramme med stor betydning for rektors opplevelse av sitt handlingsrom i skolens arbeid med TPO, da det også påvirker elevenes motivasjon for læring.

Vi tolker elevenes motivasjon som en indre rammefaktor, som i høy grad er under innflytelse av de ytre rammene. Det kan være flere årsaker til manglende motivasjon, men den ene, som rektorene i vår studie peker på, er manglende interesse for studieprogrammet, som de har kommet inn på. I følge rektorene i vår undersøkelse er mange elever plassert på utdanningsprogram som de ikke engang har søkt eller som har laveste prioritet. Dette gjelder da særlig de ulike yrkesfaglige utdanningsprogram. Situasjonen blir ikke bedre av at det er mangel på lærlingplasser som er en forutsetning for at elevene kan fullføre sin yrkesfaglige videregående opplæring. For å fullføre videregående opplæring er da eneste alternativet for disse elevene å ta et påbyggingsår og få studiekompetanse. For mange er det ikke noen god løsning, da de i utgangspunktet allerede er umotivert for å lære mer teori. Konsekvensen er manglende fullføring. I dette tilfellet blir manglende gjennomføring noe som myndighetene selv har lagt opp til, hvilket bekreftes også av en av rektorene i vår studie. I en slik situasjon er elevens manglende motivasjon forårsaket av ytre påvirkninger, i dette tilfellet myndighetenes tilrettelegginger, som rektor ikke har makt til å gjøre noe med. Dette blir dermed en rammefaktor med konsekvens for rektorenes opplevelse av eget handlingsrom, men også for skolens arbeid med TPO. To av rektorene i studien vår uttrykker klar misnøye med en påtvunget gjennomføring av påbygging forårsaket av ytre rammepåvirkninger. De refererer til dette som manglende politisk vilje til å løse problemet. Heller ikke tilpasset opplæring vil kunne bidra til å øke elevens motivasjon til læring, når eleven i utgangspunktet ikke ønsker å være der. Her er det snakk om et problem som må løses på systemnivå. Dette støttes av Engelsens rammefaktorteori, der ulike faktorer kan begrense eller øke mulighetene for å gjennomføre endringer og utvikling ved en skole (Engelsen, 2006). Det handler om hvilke forhold omkring og innen skolen som påvirker virksomheten, herunder også tilpasningen av opplæringen. Rektorene i vår studie utviser i denne sammenhengen maktesløshet i forhold til systemet og man kan stille seg spørsmålet om dette fremmer eller hemmer arbeidet med TPO. Med tanke på styrking av den pedagogiske differensieringen framfor den organisatoriske, kan deling i studieprogram i seg selv tolkes som hemmende i rektors opplevelse av eget handlingsrom i arbeidet med TPO.

Rektors legitime fundament bygger fortsatt på makt- og forhandlingsstrategier mellom de ulike aktørene på det lokale nivået men man har fra styringsnivåene ønsket å styrke rektors posisjon gjennom etterutdanning som for eksempel utdanningsledelse og rektorskolen (St. Meld. 31., 2007-2008). I vår studie var etterutdanning ikke noe som rektorene trakk fram i forbindelse med sin egen rolle i skolen og sitt handlingsrom. Det fremgår imidlertid tydelig

av vårt materiale at rektorene opplever utfordringer knyttet til arbeidet med lærerne blant annet i arbeidet med TPO og generelt i skolen. Vi har ikke belegg for å si om dette knytter seg til rektorenes utdanningsbakgrunn, men rektors legitime fundament er tydeligvis noe som påvirkes av de som de er satt til å lede. Vi har i arbeidet med denne studien undret oss over, hvorfor rektorene ikke i større grad fremhever organisasjonslæring, som for eksempel refleksjonsarbeid med lærere, som vesentlig i det pedagogiske arbeidet. Videre er det en rektor som presenterer en tilnærming der rekruttering og tilsetting av lærere bør skje på linje med det private næringslivet, og han ønsker i større grad å kunne si opp lærere og tilsette andre fremfor å heve kompetansen til de tilsatte i organisasjonen. Møller (1996) påpekte samspillet mellom det legitime og det legale fundamentet som viktig i skolens utvikling og endringsarbeid. Vi opplever at rektorene ikke reflekterer over viktigheten av denne koblingen og hvordan de eventuelt jobber med å styrke sin legitimitet i det pedagogiske arbeidet. Det kan tenkes at våre spørsmål ikke direkte la opp til å få fram denne koblingen, men vi finner det likevel interessant at rektorene under spørsmålet om skolens arbeid med TPO ikke framhever hvordan de jobber med å veilede lærerne. Det synes som gjennomføringen av TPO er lærerens ansvar, i tråd med det Risløws (2012) studie påpeker.

Med dette har vi drøftet vårt andre forskningsspørsmål og går videre med å drøfte vårt tredje forskningsspørsmål om hvilke forventninger rektor oppfatter som særlig viktig med tanke på TPO og på hvilken måte.

6.3 Betydningen av forventninger

Gjennom studien vår har vi funnet ut at aktørenes forventninger er av betydning for rektorenes refleksjoner rundt sitt handlingsrom på dette feltet. Spørsmålet man kan stille seg i denne sammenhengen er i hvilken grad og på hvilken måte disse forventningene spiller inn når det gjelder rektors prioriteringer. Det å kunne etterleve de ulike forventningene har sammenheng med både ytre og indre rammefaktorer. For det første gir rammer muligheter eller setter begrensninger. For det andre kan rektors prioritering som følge av forventningene også styre rektorenes håndtering av rammer. Når en rektor setter skoleeier som aktør som viktigst, blir dette styrende også for denne rektorens prioriteringer i arbeidet med TPO. Her vil rektors fokus på summative vurderinger, etter krav om for eksempel økt gjennomføring, kanskje overskygge elevenes reelle læringsutbytte. Omvendt så vi også i analysen at to rektorer opplever størst lojalitet overfor elevene, hvilket kan medføre mindre fokus på krav

fra skoleeier. Hvordan denne lojaliteten imidlertid utspiller seg i rektors opplevelse av sitt handlingsrom i skolens arbeid med TPO, når bruken av elevsamtalene ikke nevnes, er det vanskelig å vurdere.

Lojalitet er interessant å se på i forventningssammenheng, og det kan ha konsekvenser for rektors opplevelse av eget handlingsrom i skolens arbeid med TPO. Når en rektor, som eksempelvis en av rektorene i vår studie, føler størst lojalitet mot fylkessjefen, kan det tenkes at dette også påvirker valgene som han eller hun treffer i relasjon til TPO. Dersom fylkessjefen for eksempel har fokus på de økonomiske resultatene til den enkelte skole kan det medføre en prioritering av midlene som sikrer et bra økonomisk resultat, men som ikke nødvendigvis sikrer den beste opplæringen med tanke på TPO. Ulike lojalitetsdilemmaer bidrar til å skape spenning i rektors arbeid mellom nivåene som vist til i Møllers modell. Rektor kan være uenig med direktivene som kommer, men må likevel forsvare innholdet ovenfor lærere, hvilket også to av rektorene vi intervjuet bekrefter. Vi har vist til hvordan rektorene sliter med å kunne være lojale ovenfor elevene når det er uoverensstemmelse mellom det som forventes av skoleledelsen fra fylkesnivå og det som rektor selv føler at elevene trenger i opplæringssammenheng. Det oppstår en forventningskonflikt mellom nivåene. På den ene siden vet rektor hva som forventes av ham eller henne fra fylkesnivået. Det er rektors ansvar å følge opp kravene fra staten og fra skoleeier gjennom administrasjon og forvaltning i tråd med forventningene på det legale planet. På den andre siden har lærere helt andre forventninger til rektor, som går på det pedagogiske arbeidet. Jf. Møller og Presthus (2006) må rektor begrunne sine valg ovenfor ansatte og andre aktører tilknyttet skolen for å oppnå legitimitet i personalet. I den sammenhengen tenker vi at en rektor også bør kunne kommunisere utfordringene oppover i systemet, slik at uoverensstemmelsene i forventningene kommer tydelig fram. Vi ser i vårt materiale en tendens til at rektorene for det meste ser sin rolle i å følge opp og implementere kravene ovenfra, men ikke nødvendigvis i det å kommunisere utfordringer også oppover i systemet.

Blant forventningene fra skoleeier av betydning for rektorenes opplevelse av eget handlingsrom i forhold til TPO i skolen er økt gjennomføring av videregående skole. På grunn av krav om økt gjennomføring er det naturlig at de svake elevene med fare for å droppe ut av skolen prioriteres ved tilpassing av opplæringen, slik at det er mulig å holde disse elevene i skolesystemet så lenge som mulig. På den andre siden synes den generelle holdningen i vår studie å være at de sterke elevene klarer seg uansett. Ingen av rektorene ser ut til å ha erfart at blant forventningene fra skoleeier er for eksempel å skape best mulig

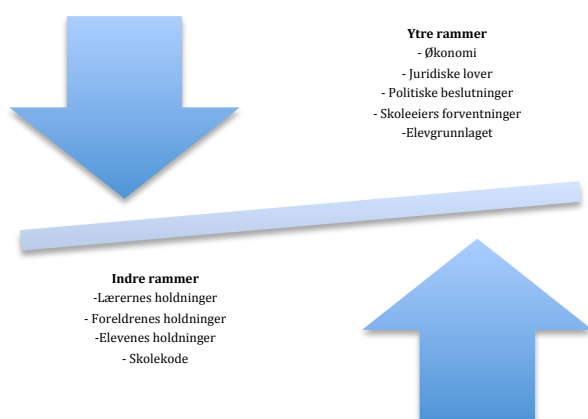
utviklingsarena for elevene som trenger ekstra utfordringer utover det som er forventet av dem. Her er det reelt å spørre om det da er meningen at dagens fellesskole er skapt for å produsere gjennomsnittselever? For å referere til en av rektorene i vår studie, har skolen mislykkes med TPO om resultatet blir at alle elevene havner midt på karakterskalaen og blir "mediokere". Prioritering av sterke elever synes å være helt avhengig av rektorens egne holdninger, og tross det at to rektorer i studien vår forteller om tiltak for sterke elever, bruker de alle likevel mesteparten av intervjuet på å fortelle om de svakeste elevene. Vi tolker det slik at TPO for de sterke elevene er overlatt til tilfeldigheter og skolekoden ved den enkelte skole. Hvis det "sitter i veggene" på skolen at det er en begeistring blant lærerne for nye metoder og en delingskultur kan det være at lærerens forventninger og motivasjon utfordrer elevene. Omvendt, hvis skolekoden tilsier at man skal gjøre minst mulig kan resultatet bli at de sterke elevene mister motivasjonen. Dette bringer oss tilbake til betydningen av lærernes holdninger som framhevet blant de viktige rammefaktorene vi har drøftet.

Rektorene i vår studie trekker frem uoverensstemmelsen mellom forventninger fra yrkeslivet og forventninger gjennom skolesystemet, som de beskriver som mangel på politisk innsikt. Det forventes for eksempel av elevene i yrkesfaglige studieprogram, at de skal lære en god del teori allerede det første året på videregående. Rektorene forteller at mange av elevene som har søkt yrkesfaglige studieprogram sliter med motivasjon i relasjon til å jobbe med teori. Samtidig forventer yrkeslivet gode arbeidere og vurderer ikke arbeidstakernes arbeidsevne nødvendigvis ut i fra arbeidstakernes teoretiske kompetanse. Dette skaper spenninger i rektors opplevelse av sitt handlingsrom. På den ene siden ser rektoren elevenes behov og hva som skal til for at det vil være bedre samsvar mellom utdanning og senere yrkesliv. På den andre siden er rektor bundet av kompetansemålene i læreplanene og kan ikke legge opp til et studieløp utenom disse. Dette skaper enda større utfordringer med tanke på TPO, da skolene må legge til rette for nettopp disse elevene, som på den ene siden sliter med motivasjon knyttet til teorifagene og på den andre siden er avhengige av å bestå teorifagene for å få fagprøven sin. Det er rektors ansvar å sørge for at det legges til rette for dette. To rektorer i vår studie utviser tydelig frustrasjon i relasjon til det de oppfatter ofte som en uoverkommelig utfordring.

Maktforhandlinger kan føre til forventningskonflikter mellom aktørene i skolen. Heller ikke med tanke på maktforhandlinger mellom aktørene i arbeidet med TPO synes skolene å lykkes med å få implementert TPO etter intensjonene i formålsparagrafen. Med utgangspunkt i vår studie kan en av grunnene være at rektorene ikke synes å ha klare visjoner for arbeidet med

TPO. De synes å være styrt av skolens økonomi og direkte krav og pålegg fra sine overordnede. Dette peker i retning av at det er rammer og forventninger ovenfra som dominerer i implementeringsprosessen. Rektorene anerkjenner utfordringen med hensyn til begrensninger knyttet til TPO i en stor klasse med sprikende kunnskapsnivå og økonomiens styrende rolle, og velger å godta tiltak innenfor spesialundervisning framfor tilpasset undervisning innenfor klassen. Som tidligere påpekt jf. Møller (1996), må det også i tilretteleggingen av TPO skje en kopling mellom det legale og det legitime fundamentet for utøvelse av god pedagogisk ledelse i skolen. Dette burde også sentralt nivået legge vekt på når de ønsker mer innflytelse over den pedagogiske virksomheten i skolen gjennom rektor. Likevel ser ikke dette ut til å fungere i praksis. Formålsparagrafen om TPO som en del av det legale fundamentet kan derfor ikke koples til det legitime fundamentet uten videre. Arbeidet med å ha legitimitet i skolen skal være en kontinuerlig prosess og når en rektor ikke opplever arbeid med dette som en del av sitt handlingsrom, får han heller ikke lærerne med på å realisere intensjonene. Lærerne ser ikke mulighet for en god praktisk gjennomføring av TPO med dagens fordeling av rammer og skoleeiers prioriteringer, og stopper denne koblingsprosessen. Grunnet det øverste ansvaret i skolen er det rektors oppgave å sørge for å koble de to fundamentene via sitt arbeid. Det er klart at slike maktkamper mellom aktører på flere nivåer kan ha innflytelse på rektors opplevelse av sitt handlingsrom i skolens arbeid med TPO.

Vi kan sammenfatte det hele med å vise ved hjelp av en modell hvordan TPO blir en forhandling mellom ytre og indre rammer, samt mellom elementer i henholdsvis de ytre og de indre rammene, og det er i denne forhandlingen rektor finner sitt handlingsrom.



Figur 6.3.1. Balansen mellom de ytre og indre rammefaktorene utgjør rektorenes opplevelse av sitt handlingsrom

Rektors handlingsrom vil imidlertid variere avhengig av tiden de skaffer seg, lojalitetshåndtering og håndtering av forventninger. Dette er medspillende faktorer som går på tvers av rammene. Hvordan rektor ivaretar TPO i praksis vil være avhengig av rektors tolkning og forståelse av § 1-3 (oppl. § 1-3), samt prioriteringer med utgangspunkt i hvilken betydning rammer og forventninger har for rektors opplevelse av sitt handlingsrom. Siden rektors handling er et resultat av prioriteringer og forhandlinger mellom rammer og forventninger, skaper det også spenninger mellom aktørene. Dermed er rektors handlingsrom i arbeidet med TPO i et spenningsfelt mellom ytre og indre rammer samt ulike forventninger. Vi viste i kapittel 3 til Møllers (1996) beskrivelse av spenningsfeltet mellom forvaltningsvirksomhet og den pedagogiske virksomhet som en rektor befinner seg i. Gjennom empirien har vi sett hvordan skolens forvaltningsvirksomhet og skolens pedagogiske virksomhet ikke alltid er i samsvar og hvordan det stilles motstridende krav. Dette tyder også på mangel på samhandling mellom nivåene, som vi har vist til tidligere. Et godt eksempel på dette med tanke på rektors arbeid med TPO er fordeling av økonomiske midler, som vi viste til i underkapitlet om rammenes betydning, der rektor er bundet til å forholde seg til en fordelingsmodell for midler som styrer hvordan ressursene skal brukes på den enkelte skole. De pedagogiske hensyn med tanke på å tilpasse undervisningen krever en annen type fordeling. Løsningen er større bruk av spesialundervisning som utløser de midlene som er nødvendig for å tilpasse, da likevel ikke etter de intensjonene som ligger i formålsparagrafen om prinsippet TPO. Dette forklarer muligens også Grongstads (2009) bemerkning om fortsatt for stor bruk av spesialundervisning. Skoleeiers krav om gjennomføring kombinert med øremerking av midler, slik vi ser det, kan være med på å opprettholde den skeive prioriteringen av tilpasning. Fokuset legges på de svakt presterende elevene. Når rektorene opplever at denne type prioritering ikke tar godt nok vare på de sterke elevene, bør de utnytte sitt handlingsrom ved å kommunisere dette til skoleeierne (jf. Berg og Wallin 1983).

I sitt handlingsrom kan rektorene støtte seg til ulike verktøy og hjelpemidler, som også påpekt i analysekapitlet. Forskningsspørsmålet vi stilte i forbindelse med dette var hvilke verktøy og hjelpemidler rektorene fremhever som viktige i arbeidet med TPO. Målet med spørsmålet var å avdekke hvorvidt dette også har sammenheng med rektors opplevelse av eget handlingsrom i skolens arbeid med TPO. I løpet av intervjuene har vi lært at rektorene ofte har tilgang på flere verktøy og hjelpemidler enn det de velger å ta i bruk. I noen tilfeller

er det en tidsmessig prioritering, mens andre ganger handler det for eksempel om manglende kunnskap. Det synes å være en vekselvirkning mellom rektorenes valg av verktøy, måten de bruker dem på, og deres tolkning og handling. På den ene siden kan man se at rektorene velger å ta i bruk verktøy og hjelpemidler med utgangspunkt i den tolkningen de har om TPO. På den andre siden ser vi også at tilgangen til verktøy og hjelpemidler har innflytelse på rektorenes opplevelse av eget handlingsrom i arbeidet med TPO. Som eksempel på det første kan nevnes rektoren som beskriver TPO som en vanlig ordinær undervisning og som ikke ser viktigheten i å bruke kartlegging som verktøy i dette arbeidet. Kartleggingstester er i hans øyne kun forbeholdt arbeidet med spesialundervisning. Resultatene fra kartleggingstester blir sett på som viktig indikator i arbeidet med TPO av de tre andre rektorene, men også der er hovedfokuset å finne elever som trenger spesiell oppfølging med tanke på å nå kompetansemålene, ikke å få bedre grunnlag for tilpasning av undervisningen til den enkelte elev⁸. Som eksempel på det andre er av rektorene som poengterer at skolen ikke får brukt elevundersøkelser som hjelpemiddel i arbeidet med TPO, da den mangler kunnskap om analysering av svarene og ikke har tilgang til hjelp.

Dermed har vi også besvart vårt tredje forskningsspørsmål som har som mål å avdekke hvilke forventninger rektor oppfatter som særlig viktig med tanke på TPO og på hvilken måte, samt vårt fjerde forskningsspørsmål om hvilke verktøy og hjelpemidler rektor fremhever som viktige i arbeidet med TPO. Kartleggingstester og brukerundersøkelser som for eksempel elevundersøkelsen benyttes ulikt av rektorene i arbeidet med TPO og det avhenger i høy grad av den enkelte rektor sitt syn på disse verktøy. Hvilke verktøy rektorene benytter seg av i arbeidet med TPO og i hvilken grad, har også gjennomsyret hele diskusjonen. Dette har også vært til hjelp i det å kunne drøfte oss fram til både hvilken betydning rammer, men også forventninger har i rektors opplevelse av eget handlingsrom i skolens arbeid med TPO.

⁸ Noe som muligens kan forklare dette er forskjellen på kartleggingstester, der UDIRs tester identifiserer elever som befinner seg under kritisk grense innen regning, lesing eller engelsk, mens andre kartleggingsverktøy i høyere grad gir lærerne verktøy til å jobbe med hver av elevene på sitt nivå.

7 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

I denne oppgaven har vi konsentrert oss om begrepet og prinsippet TPO og studert rammenes og forventningenes betydning for rektors opplevelse av eget handlingsrom. For å styrke begrepsvaliditeten ble TPO satt i historisk sammenheng, da det etter vår mening er viktig å forstå hvordan dette begrepet og prinsippet har utviklet seg gjennom tid og varierer fra kontekst til kontekst.

Det teoretiske fundamentet i studien bygger på teorier og modeller om rammefaktorer og ulike aktørers forhold, og det krysspresset som rektor ofte befinner seg i. Mens Møllers (1996) modell synliggjør rektors plassering i et stort system har vi med våre dybdeintervjuer vist hvordan rektors rolle ikke kan ses adskilt fra dette systemet, og at rektor er avhengig av et system som støtter opp om rektors arbeid. Da rektorene som ledere av sin lokale skole er styrt av påleggene ovenfra er det også avgjørende at myndighetene legger godt til rette for det pedagogiske arbeidet, som empirien viser at de ikke nødvendigvis gjør. Det synes at krav kommer uten praktisk tilrettelegging eller tydelige forklaringer, mens vi tenker, på bakgrunn av Bergs (1983) teori om utnyttelse av skolens handlingsrom som beskrevet i kapittel 3.2., at det også er rektorenes ansvar å kommunisere oppover i systemet om utfordringer rundt realiseringen av intensjonene.

Ved hjelp av empiri, vår teoretiske forankring og begrepet TPO har vi kommet fram til noen hovedfunn, som vi velger å trekke fram som det viktigste i relasjon til oppgavens problemstilling: Hvilken betydning har rammer og forventninger for rektors opplevelse av eget handlingsrom i skolens arbeid med tilpasset opplæring? Vi har fått bekreftet at noen rammer og noen forventninger har særlig stor betydning for hvordan rektorene opplever sitt handlingsrom i arbeidet med TPO på skolen.

Den etter vår mening største utfordringen som legger til grunn rektorenes opplevelse av eget handlingsrom i skolens arbeid med TPO på et mer overordnet plan er selve begrepsforståelsen, og hvilken mening begrepet og prinsippet tillegges fra myndighetene. Vi har vist til den generelle begrepsforvirringen både i styringsdokumentene, men også innen forskning, samt i skolene vi har studert. Vi har funnet at begrepets juridiske innhold jf. § 1-3 (oppl. § 1-3) ikke er klargjort av myndighetene på lik linje med for eksempel spesialundervisning jf. § 5-1 (oppl. § 5-1) i opplæringsloven, og rektorene kjenner til definisjonen, men at refleksjoner rundt gjennomføring av TPO ikke er i tråd med intensjonene. Det synes å være et gap mellom intensjonene og realiseringsplanen.

I tolkningen av prinsippet TPO dominerer fokus på enkeltindividet og tilpasning innenfor fellesskapets rammer oppleves som hemmende grunnet begrensninger knyttet til visse rammer og forventninger. TPO løses ved organisatoriske grep fremfor pedagogisk differensiering. TPO tolkes imidlertid ulikt av rektorene i studien. Rektorene ser ikke ut til å problematisere arbeidet med TPO ved skolene, og refleksjon rundt klargjøring av dette begrepet og prinsippet ser etter det vi opplever ikke ut til å være prioritert i skolehverdagen. Dette kan ha sammenheng med tid som rammefaktor, men også manglende veiledninger samt krav om dokumentasjon. Ingen av rektorene dokumenterer skolens arbeid med TPO. Videre synes det som at opplevelsen av handlingsrom med hensyn til § 1-3 (oppl. §1-3) om TPO ikke er juridisk betinget, men i høy grad styrt og motivert av visse rammer og forventninger. De fleste rektorer har ikke juridisk kompetanse og beror skolens forståelse på en legmannstolkning av lovverket.

Et viktig funn i vår studie er at noen rammefaktorer har svært stor betydning for rektors opplevelse av sitt handlingsrom i arbeidet med TPO. Prioritering av ulike rammer varierer fra rektor til rektor, men det er likevel en tendens til at visse rammer har større innflytelse på gjennomføringen av arbeidet med TPO, enn andre. Økonomi er en rammefaktor som i følge rektorene er av svært stor betydning for arbeidet med TPO, mens læreplanen ikke vektlegges i like høy grad i denne sammenhengen. Det er flere rammefaktorer som rektorene ser på som viktig i arbeidet med å kunne tilrettelegge for best mulig gjennomføring av TPO. Blant disse er lærernes holdninger. Rektorene opplever lærernes holdninger som viktigst med hensyn til rammer som kan fremme eller hemme arbeidet med TPO. Vi finner imidlertid ikke at rektorene opplever grundig arbeid med lærernes holdninger som en del av sitt handlingsrom. Det konstateres at lærernes holdninger har stor betydning, men ved problematiske holdninger hos lærere framheves blant annet ønske om en annen type rekruttering som løsning. En ramme som framheves som viktig i rektorenes opplevelse av eget handlingsrom, er samhandling mellom nivåene. Vi finner at mangel på samhandling blant annet kan bidra til elevenes manglende motivasjon, forårsaket blant annet av feil valg av studieprogram, som til tider oppleves av rektorer som svært hemmende med tanke på arbeidet med TPO.

Det ser ut til å være mange motstridende forventninger i arbeidet med TPO. Et funn med tanke på forventningenes betydning som vi ønsker å løfte fram her er at krav ovenfra synes å dominere prioriteringene til tre av fire rektorer i vår studie, og dermed også opplevelsen av deres handlingsrom, slik de beskriver det. Skoleeiers krav legges til grunn i skolens arbeid, og dermed kan for eksempel skoleeiers krav om økt gjennomføring av videregående skole

bidra til at hovedfokusset legges på tilrettelegging for særlig de svake elevene. Mangel på samhandling mellom nivåene kan ha stor innvirkning på gjennomføringen av TPO. Styringsmyndighetenes intensjoner uten klart definerte føringer, samt mangel på oppfølging av gjennomføring bidrar til at arbeidet med TPO slik intensjonen tilsier blir nedprioritert i skolene.

Som vi også har sett har rektorene en rekke verktøy og hjelpemidler tilgjengelige, men om de velger å ta dem i bruk og hvordan de velger å bruke dem varierer fra rektor til rektor. For eksempel uttrykker alle rektorene at de velger bort lesing av lange juridiske dokumenter på grunn av mangel på tid. De opplever at de er nødt til å prioritere. Utdanningsdirektoratets veiledninger framheves ikke som blant de viktigste hjelpemidler i arbeidet med TPO. Ansvar for gjennomføringen av TPO synes å påhvile læreren. I denne sammenhengen finner vi det svært interessant at ingen av rektorene i vår studie snakker om elevsamtaler rolle i arbeidet med TPO, når de blir spurt om hvordan de jobber med TPO og hvilken betydning de legger elevene i dette arbeidet. De forteller især om organisering, også i noen grad oppleggene, men ikke så mye om bedre systemer og mulighet for kontakt med elevene. Dette funnet, hvilket også Tangens studie (Tangen, 2013) om nettopp elevsamtalenes betydning bekrefter, vil etter vår mening være viktig å sette fokus på i videre arbeid med å fremme TPO i skolen.

Kompleksiteten i rektorrollen, med de stadig tilbakevendende dilemmaer, har blitt bekreftet også i vår oppgave. Rektorene befinner seg i et spenningsfelt mellom forvaltningsvirksomhet og den pedagogiske virksomhet med hver sine motstridende krav. Det individuelle perspektivet i TPO versus felleskapet, formuleringsplanet i styringsdokumentene versus realiseringsplanet på skolene, samt mangel på samsvar mellom noen viktige rammefaktorer for å kunne oppfylle aktørenes forventninger i dette arbeidet, gjør alt sammen at rektor opplever sitt handlingsrom i arbeidet med TPO i en kontekst av rammer og forventninger.

Opplæringslovens § 1-3 (oppl. § 1-3) ser ut til å være vanskelig å etterleve i skolehverdagen. Som formålsparagraf uten krav om dokumentasjon ser denne delen av skoleloven ut til å være vanskeligere å følge opp enn rettighetsparagrafen om spesialundervisning. Skolens prioriteringer skjer med utgangspunkt i de tilgjengelige rammene og når forventninger fra styringsnivået først og fremst omfatter fullføring av videregående opplæring, ser det ut til å være lettere for skolene å forholde seg til paragrafen om spesialundervisning fremfor paragrafen om TPO. Ansvar for gjennomføringen av TPO ligger i praksis hos lærerne, som i mange tilfeller uttrykker at det er svært vanskelig å forholde seg til mange elever på ulik

nivå i en klasse. Ledelsen kan i denne sammenhengen bidra til økt kvalitet på TPO gjennom større fokus på veiledning og kompetanseheving av lærere samt en strammere styring og tettere oppfølging av enkeltelever i perioder, men vi synes ikke å finne grunnlag for å beslutte at rektorene vektlegger veilednings- og kompetansehevingsprosesser på dette feltet på skolene vi har undersøkt. Mye ser ut til å bli overlatt til tilfeldigheter hva angår lærernes holdninger og kompetanse. Rektorene uttrykker at de opplever sitt handlingsrom i å tilrettelegge for det praktiske som å organisere ulike fora og skaffe tid, rom og penger, men de snakker lite eller ikke om de eventuelle pedagogiske prosesser rundt TPO. Pedagogiske prosesser synes å være likestilt med organisatoriske løsninger, og vi hører om eksempler på studieverksteder og temagrupper for enten de sterke eller de svake elevene, men hver for seg.

Innledningsvis refererte vi Grogstad (2009), som mener at det er for mange elever som får enkeltvedtak om spesialundervisning og i følge ham bør dette være mulig å unngå ved bedre TPO innen ordinær undervisning. Han mener at forandret praksis og prioriteringer på den enkelte skole kan utgjøre en stor forskjell med tanke på å ivareta kravet om TPO som påhviler den enkelte skole som en plikt. Etter å ha studert de fire videregående skolene har vi fått innblikk i hvordan rektorene opplever sitt handlingsrom i et spenningsfelt mellom rammer og forventninger, og det kan være en tendens til at det som ikke krever spesifikk dokumentasjon fra myndighetene ikke prioriteres.

Vi har kommet fram til at TPO er et begrep og prinsipp som krever pedagogisk utvikling. Det krever utvikling og muligens endring av lærernes kompetanse. I følge noen teoretikere, som vi har benyttet i dette arbeidet, er det nettopp utvikling som er forutsetningen for kvalitetsutvikling i skolen og dermed også en viktig forutsetning for kvalitetssikring med tanke på å få TPO fra formuleringsplanet ned til realiseringsplanet. Rammer og forventninger er med å legge premissene for den enkelte skole og rektors handlingsrom i arbeidet med TPO. Som vi ser det på bakgrunn av vår studie, vil blant annet dagens fordeling av økonomiske rammer, samt skoleeiers prioriteringer med tanke på oppfølging dermed være viktige områder som det kan være behov for å se nærmere på i videre arbeid med TPO.

Vi har fokusert på rektors opplevelse av eget handlingsrom i relasjon til arbeidet med TPO. Med tanke på arbeidet med TPO i videregående skole kan det i det fremtidige utviklingsarbeid på dette feltet være interessant å intervjuere lærere, men ikke minst elevene.

Implikasjonene av studien vår basert på våre funn fra et avgrenset empirisk materiale er at det kan være behov for å tydeliggjøre innholdet i begrepet og prinsippet TPO. For stort fokus på

enkeltindivid kan fjerne fokus fra læringsprosesser i fellesskapet. Videre kan det være behov for å revidere gjeldende styringsdokumenter som for eksempel veiledningsdokumentet om lokalt arbeid med læreplaner og TPO fra UDIR, slik at man på lokalnivå har klart for seg, hva loven innebærer. Inkonsekvens mellom ulike styringsdokumenter fører til unødig forvirring, som er tilfellet i dag. Vi ser også at man på ledelsesnivå i skolene vil kunne få utbytte av å prioritere og igangsette praktisk veiledning med tanke på pedagogisk differensiering i ordinær undervisning. Dette kan blant annet være å ha fokus på verktøy som elevsamtalen, som kan bidra med viktig kunnskap mellom lærer og elev, men i høy grad også mellom lærere og ledelse. Pedagogisk ledelse krever at rektor er engasjert i elevenes læring og dette på sin side krever innsikt i problemstillinger rundt opplæringen på skolen. Til slutt kan vi konstatere at rektorene i vår studie i dag befinner seg i et spenningsfelt mellom ulike nivåer, og manglende samhandling mellom nivåene kan hindre en positiv gjennomføring av TPO. Det kan være behov for å se på hvordan samarbeidsrutiner mellom nivåene kan forbedres.

I denne studien har vi tatt utgangspunkt i tematikken til forskningsprosjektet LEX-EL, som i et mye større omfang gjennom både kvantitative og kvalitative undersøkelser ser på hvordan rektorer omsetter utvalgte lovparagrafer til praksis i skolen. I vårt studium, der vi har foretatt noen kvalitative dypdykk med utgangspunkt i forskningstemaene i LEX-EL prosjektet, har vi basert oss på fire rektorer og deres utsagn om sine opplevelser av eget handlingsrom i skolens arbeid med TPO. Med et så begrenset utvalg er det ikke mulig å trekke generaliserende konklusjoner, men forhåpentligvis har vi ved hjelp av denne studien løftet frem noen utfordringer knyttet til arbeidet med tilpasset opplæring, som det kan være behov for å studere nærmere med tanke på videre forskning på feltet.

Litteraturliste

Abusland, T. (2006). Skoleledere og juss. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.). (2006). *Utdanningsledelse* (1. utg., s. 61-78). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Arfwedson, G.B. (1995). *Didaktik för lärare: Didactica 1* (1. utg.). Stockholm: HLS Förlag.

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport nr.62). Volda: Høgskolen i Volda.

Bachmann, K. & Haug, P. (2007). Kvalitet og tilpassing. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 91(4), s. 265-276.

Berg, G. (2000). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling* (1.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Berg, G., Wallin, E. (1983). *Skolan i ett utvecklingsperspektiv. Organisationsutveckling i skolan eller utveckling av skolan som organisation. Del 2*. Lund: Studentlitteratur.

Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (Red.). (2008). *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. (Red.). (2010). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforlaget.

Connelly, M. & Clandinin, D. J. (Red.). (1999). *Shaping a Professional Identity. Stories of Educational Practise* (1. utg.). London: Teacher College Press.

Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany: State University of New York Press.

Dale, E.L. (2008). *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet* (1.utg.) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Dale, E.L. & J.I. Wærness (2007). Tilpasset opplæring og Kunnskapsløftet. I H. Hølleland (Red.). *På vei mot Kunnskapsløftet* (s. 304-323). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges?* Læreplanarbeid -hva hvordan hvorfor (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Fosse, B.O. (2011). *Lærerstudenters innramming og forståelse av tilpasset opplæring: En studie av kollektive læringsprosesser i ulike kontekster ved en praktisk-pedagogisk lærerutdanning* (Avhandling for graden PhD, Universitetet i Oslo). Oslo: Universitetet i Oslo.

Granheim, M., Lundgren, U. Tiller T. (Red.). (1990). *Utdanningskvalitet - styrbar eller ustyrlig? Om målstyring og kvalitetsvurdering av norsk skole*. Oslo: TANO.

Grongstad, L. (2009). *Juss i skolehverdagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hagesæther, J. P. V. (2013). *123 Oslo-rektorer vurdert på en skala fra en til fem. 43 av dem får en toer*. Hentet 15. juni, 2013, fra <http://www.osloby.no/nyheter/123-Oslo-rektorer-er-vurdert-pa-en-skala-fra-en-til-fem-43-av-dem-far-en-toer-7230984.html#.Ub2Nizl1LoA>

Haug, P. (Red.). (2012). *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskolen observert og vurdert*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Imsen, G. (2006). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Jenssen & Lillejord (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*. 3(1), Art. 13

Kunnskapsdepartementet. (1994). Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan. (Stortingsmelding nr. 29 (1994-1995)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra www.regjeringen.no.

Kunnskapsdepartementet (2006). Prinsipp for opplæringa. Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

Kunnskapsdepartementet. (2007). Kvalitet i skolen. (Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra www.regjeringen.no.

Kunnskapsdepartementet. (2009). Rapport fra tidsbrukutvalget. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra www.regjeringen.no.

Kunnskapsdepartementet. (2010). Læring og fellesskap. (Stortingsmelding nr. 18 (2010-2011)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra www.regjeringen.no.

Kunnskapsdepartementet. (2010). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra www.regjeringen.no.

Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kyrkje, utdannings- og forskningsdepartementet. (1998) Morsmålsopplæring i grunnskolen. (Stortingsmelding nr. 25 (1998-1999)). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. www.regjeringen.no.

Kyrkje, utdannings- og forskningsdepartementet. (1998) Mot rikere mål. (Stortingsmelding nr. 28 (1998-1999)). Oslo: Kyrkje, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra www.regjeringen.no.

Kyrkje, utdannings- og forskningsdepartementet. (1998). *Opplæring for barn, unge og vaksne med særskilte behov*. (Stortingsmelding nr. 23 (1997-1998)). Oslo: Kyrkje, utdannings- og forskningsdepartementet. www.regjeringen.no.

Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet. Strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Lundgren, U. P. (1986). *Att organisera skolan: Om grundskolans organisation och ledning*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

Mjøs, M. (2007). *Spesialpedagogens rolle i dagens skole*. (Avhandling for graden PhD, Universitetet i Oslo). Oslo: Universitetet i Oslo.

Moos, L. og Carney, S. (Red.). (2000). *Rapport til Nordisk Ministerråd. Skoleledelse i Norden. En kortlægning af skoleledernes arbejdsvilkår, rammebetingelser og opgaver*. Gøteborg: Elanders Graphic Systems AB.

Møller, J. (1996). *Lære å/og lede: Dilemmaer i skolehverdagen* (1.utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Møller, J. (2013). *Skolen som juridisk aktør*. (Resultater fra en spørreundersøkelse blant rektorer. Forelesning på «Skolelederdagene» 25. juni 2013, arrangert av Institutt for lærerutdanning og skoleforskning). Oslo: Universitetet i Oslo. Upublisert manus.

Møller, J. og Ottesen, E. (2011). *Rektor som leder og sjef - om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (1. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Møller & Presthus (2006). Ledelse som demokratisk praksis. I J. Møller & A.M. Presthus (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler* (1. utg., s. 214-232). Oslo: Universitetsforlaget.

Hausstätter, R. & Nordahl, T. (2013). Spesialundervisningens stabiliserende rolle i grunnskolen. I B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (Red.), *Reformtakter: Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen* (s.191-209). Oslo: Universitetsforlaget.

Opplæringsloven. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 2008.

Ottesen, E. (2013). Grunnleggende ferdigheter og individuell vurdering. I B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (Red.), *Reformtakter: Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen* (s. 119-134). Oslo: Universitetsforlaget.

Ragin, C. & Amoroso, L. (2011). *Constructing Social Research* (2. utg.). USA: SAGE Publications.

Risløw, T. (2012). *Tilpasset opplæring i spenningsfeltet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning*. (Masteroppgave i spesialpedagogikk). Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.

Sivesind, K., Langfeldt, G. & Skedsmo, G. (Red). (2006). *Utdanningsledelse* (1. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Tangen, R. (2010). Elevsamtalens betydning for tilpasset opplæring. I Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*.(s. 94-112). Oslo: Universitetsforlaget.

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). Kultur for læring. (Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004)). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra www.regjeringen.no

Utdanningsdirektoratet. (2011) *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 26.09.2013 fra www.udir.no

Utdanningsdirektoratet. (2009) *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Welstad, T. (2011). Skoleledere som rettsanvendere. I J. Møller og E. Ottesen (Red.). *Rektor som leder og sjef - om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (1. utg., s. 119-146). Oslo: Universitetsforlaget.

Aasen, P. (2006). Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red). *Utdanningsledelse* (1. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Vedlegg / Appendiks

Vedlegg 1

MASTEROPPGAVE OM TILPASSET OPPLÆRING: INTERVJUGUIDE

1. Tilpasset opplæring

- Forståelsen av tilpasset opplæring
- Organisering
- Fellesskap versus individualisering
- Inkludering versus differensiering
- Elevers fagbytte – begrunnelser
- Dokumentasjonspraksis

2. Rammefaktorer

- Skolens ytre rammer
- Skolens indre rammer
- Rammefaktorer som påvirker arbeidet med tilpasset opplæring
- Forholdet mellom rammefaktorer

3. Sentrale aktører

- Hvem er sentrale aktører?
- Hvordan rektor oppfanger rollen til aktørene
- Utviklingen av rollen til aktørene
- Forholdet mellom aktører

4. Rettslige problemstillinger og ansvarsforhold (hvem har ansvar for hva)

- Endringer over tid?
- Individualisering versus fellesskapet
- Viktige, sentrale tekster /dokumenter
- Rettslige dokumenter

5. Hjelpemidler og verktøy for å håndtere loven (Kilder for rettsanvendelse)

- Veiledere fra Utdanningsdirektoratet; skoleeier m.fl.
- Lovdata
- Rundskriv fra Kunnskapsdepartementet
- Andre hjelpemidler

6. Dialogen/kommunikasjon mellom skoleeier og skole angående tilpasset opplæring

- Forventninger fra skoleeier
- Når kontakter du skoleeier og vice versa
- I forhold til hva kontakter du skoleeier

- Kontroll / tillit
- Elevundersøkelsen
- Tilstandsrapportering

7. Kompetanseutvikling i forhold til tilpasset opplæring

- Hva er viktige kilder til læring?
- Hvem er tilbydere?
- Hva har vært sentralt innhold?
- Prosedyrer og rutiner for kompetanseutvikling (lærere og ledelsen)

8. Nasjonalt tilsyn i forhold til tilpasset opplæring

- Vurdering og oppfølging
- Implikasjoner for styring, ledelse og undervisning

Profesjonelt skjønn i møte med rettslige standarder – eksempler på hvordan det jobbes med tilpasset opplæring i skolehverdagen

Vedlegg 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Eli Ottesen
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 28.01.2013

Vår ref: 32831 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32831	<i>Rektor i et spenningsfelt: Mellom skolens rammer og forventninger om tilpasset opplæring</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Eli Ottesen</i>
<i>Student</i>	<i>Stine Jeppesen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Børn Henrichsen


Hildur Thorarensen

Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Stine Jeppesen, Setervegen 13, 2420 TRYSIL

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32831

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes muntlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår, såfremt dato for prosjektslutt korrigeres til 30.06.2014, jf. meldeskjema.

Vi ber om at revidert skriv sendes personvernombudet@nsd.uib.no.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 30.06.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.